PRZYJACIEL SZKOŁY

NR. 17 1 LISTOPADA 1935 ROK XIV

STOSUNEK DO DZIECKA JAKO WYRAZ KULTURY.*)

Stosunek dorosłych do dzieci jest tak bardzo zróżnicowany, jak może żaden inny wśród stosunków ludzkich.

W jednym wypadku dziecko otaczane jest bezbrzeżną miłością i opieką; staje się doraźnym celem życia ludzi dorosłych, niemal ich władcą, bóstwem. W innych znowu musi dziecko niemal służyć niewolniczo człowiekowi dorosłemu, jego sprawom i kaprysom, jest bite, poniewierane, traktowane jak bezwolny i bezduszny przedmiot, gorzej od zwierzęcia.

Między temi krańcowemi stanowiskami jest cała gama odcieni. Ustosunkowaniem się do dzieci różnią się nietylko poszczególni ludzie między sobą, ale całe klasy społeczne i narody. Inaczej ten stosunek wygląda we Francji niż w sąsiedniej Szwajcarji, inaczej w Anglji niż w Stanach Zjednoczonych, inaczej w Berlinie niż w Wiedniu itd. Co dziwne, że nawet trudno na pierwszy rzut oka znaleźć jakieś zasady, podstawy tak różnego ustosunkowania się do dzieci.

Nie odgrywa tu decydującej roli pokrewieństwo rasowe narodów, ani wpływy wyznawanych religij. Nie jest tu również czynnikiem decydującym stopień zamożności. W ubogiej Austrji powojennej dziecko otaczane jest wielką opieką i troską, gdy w bogatej Francji stosunek do dzieci nie jest godny naśladowania. Przedewszystkiem zaś góruje nad życiem tamtejszem fakt, że Francuzi unikają potomstwa. Znów niemniej bogate społeczeństwo, Stany Zjednoczone, dzieci bardzo kocha. Tej miłości mieliśmy dowód sami w latach nędzy powojennej. Nawet zbliżone do siebie pewnemi cechami narody, jak Japonja i Prusy, obydwa mocne, karne, imperjalistyczne, bardzo różnie odnoszą się do dzieci: w Japonji panuje kult dziecka, gdy w Prusach — brutal-

*) Referat Stanisława Dobrowolskiego, wygłoszony na Zjeździe Stowarzyszenia Uczestników Walki o Szkołę Polską, dnia 2 II 1935 r. w Warszawie.

ność. Podobne różnice dostrzegamy w poszczególnych warstwach społecznych.

W naszym narodzie są duże różnice między stosunkiem do dziecka warstw umysłowo pracujących a ludu wiejskiego. Nawet można dostrzec znaczne różnice w poszczególnych dzielnicach, np. zachodnich i wschodnich. Tak różnorodne ustosunkowanie się do dziecka zależy bodaj od tego, co w dziecku widzimy lub widzieć chcemy.

Dziecko jest istotą, którą trzeba nakarmić, ubrać, leczyć, kształcić. Jest więc źródłem wydatków materjalnych, zazwyczaj bezzwrotnych. Z tego punktu widzenia dziecko jest złym interesem. I oto zmaterjalizowani ludzie, jak i społeczeństwa dzieci unikają, a jeżeli je mają — niewiele okazują im sentymentu. Ale bywa dziecko i interesem dobrym, np. w rodzinach drobnych rolników: utrzymanie dziecka kosztuje mało, a pomoc w pracy gotowa. Nie unika się wtedy dzieci, rodzą się one nawet nadmiernie, ale traktowane są jak robotnicy. Pracują ponad siły, z krzywdą dla swego rozwoju, bez radości dziecięcego wieku. Ten sam pogląd na dzieci mają różni przedsiębiorcy, zatrudniający młodocianych jako tańszy materjał roboczy. Dziecko jest nietylko kosztowne, dziecko wymaga opieki, poświęcenia. Dziecko żyje i rozwija się dzięki ciągłej pracy dlań dorosłych. I znów tam, gdzie występuje użycie i wygoda, jako główny cel życia — niema właściwego miejsca dla dziecka.

W przytoczonych wypadkach głównym motywem w ustosunkowaniu się do dzieci ludzi dorosłych jest interes. Taki pogląd na dziecko jest oczywiście niezmiernie ciasny. Wszystkie celowe wkłady, łożone w dzieci, opłacają się sowicie, choć zazwyczaj nie wracają do tego, kto je czyni. Oddane one będą z procentem innym — społeczeństwu. Temi właśnie ofiarami i wyrzeczeniem się dla dzieci żyją i rozwijają się narody. Tu występuje drugi motyw w ustosunkowaniu się do dzieci — interes społeczeństwa.

Wreszcie trzeci motyw — interes samego dziecka czyli motyw ze strony starszych bezinteresowny. Dziecko jest pięknem zjawiskiem życia, pełnem uroku i swoistych wartości. Można je kochać za to, że jest takiem, jakiem jest, pełne bezpośredniości, świeżości duchowej i żywotnej siły.

Te motywy: motyw egoistyczny, motyw dobra społecznego i motyw dobra samego dziecka, decydują o stosunku do dziecka, decydują o jego rozwoju i przyszłości społeczeństwa. Oczywiście występują one bardzo rzadko pojedyńczo, zazwyczaj w pewnem połączeniu. Mowa tu jednak o przewadze jednego z nich.

Wyjaśnię to na przykładach.

Głośny doniedawna z reformy szkolnej Wiedeń, ustosunkował się do dziecka pod kątem widzenia społecznym. Austrja przeszła ciężki przełom i z mocarstwa stała się małem państewkiem — potworkiem o wielkiej głowie i małem ciele, bez podstaw gospodarczych, bez siły zbrojnej, bez znaczenia. Wtedy to wszystkie nadzieje złożyła w młodem pokoleniu. Szkoły, pełne ducha wychowawczego, ogniska pozaszkolne, zakłady dla dzieci trudnych do prowadzenia, kliniki i zakłady dziecięce — wszystko to służyło zdrowiu, nauce i wychowaniu dzieci. Zdziwiony cudzoziemiec, widząc ten rozmach, nieraz przepych w instytucjach przeznaczonych dla dzieci, dziwi się, jak to się da pogodzić z ciężkiem położeniem gospodarczem państwa. Otrzymuje na to odpowiedź: *Für Kinder alles* — „Dla dzieci wszystko". Tak czyni gmina Wiednia i tak postępują przeciętni obywatele.

Polska wycieczka zwiedza Muzeum Narodowe. Oprowadza wiedeńczyk. Śród uczestników wycieczki zaplątał się jakiś miejscowy chłopiec 10—12-letni. Wycieczka nie reaguje na jego obecność, ale odczuwa chłopca jako obce ciało. Spostrzegł go przewodnik i odrazu bierze pod opiekę; stawia go na przodzie, zwraca się doń z wyjaśnieniami; chłopiec rozmawia z nim wcale nieskrępowany, jak ze starym znajomym — widać przyzwyczajony do takiego traktowania.

Za przykład kraju, gdzie ludność kocha dziecko bezinteresownie, może służyć Japonja, którą jeden z podróżników nazwał krajem, gdzie nie słychać płaczu dzieci. Opowiadano mi, że kiedyś nasz poseł pełnomocny wysłał służącego Japończyka, aby usunął z ulicy bawiące się i hałasujące dzieci japońskie, które nie dawały posłowi pracować. Ponieważ hałasy nie ustawały, poseł wychyla się i widzi, że służący stoi przed domem z miną bardzo nieszczęśliwą.

— „Czemuż ich nie uspokoisz?"

— „Jak ja im to powiem?“ — odpowiada przygnębiony służący, nie mogąc się zdecydować na przerwanie zabawy dzieciom.

Bezinteresownej serdeczności japońskiej względem dziecka doznały nasze dzieci, wracające z Syberji do ojczyzny. Burza rewolucji rosyjskiej zapędziła je do Japonji. Wybuchła między niemi epidemja tyfusu. Dzieci leżały w szpitalach pod sumienną opieką personelu lekarskiego japońskiego. W pewnej chwili mała dziewczynka o coś prosi. Pytają się — mówi: „Doktora“. Przychodzi doktór. Dziecko porusza głową: „Nie ten“. Sprowadzają naczelnego; dziecko: „Nie ten“. Domyślono się, że chodzi o lekarza Polaka, opiekuna dzieci. Sprowadzają go. Dziewczynka szepce: „Lalki“. Fakt ten opisano w jakiejś gazecie japońskiej. I oto dzieci polskie formalnie zasypywano zabawkami. „Brak tym biednym dzieciom zabawek — trzeba im je posłać — oto reakcja Japończyka na pragnienie dziecka, dziecka obcego. Tutaj dopiero występuje zrozumienie przez społeczeństwo prawa dziecięctwa, to poczucie, że dziecko winno się radować, winno być szczęśliwe — kult dziecka. Przecież te dzieci były obce Japończykom rasą, religją, zwyczajami; dziś są w Japonji, jutro ich nie będzie. Co Japończyka dzieci takie mogą obchodzić ze stanowiska jego własnego społeczeństwa! Ale dla niego są to — dzieci.

W Prusach stosunek do dzieci również opiera się na motywach społecznych, ale w odróżnieniu do Austrji, w stosunku tym jest mało umiłowania samego dziecka, natomiast dużo brutalności i łamania duszy dziecięcej.

W stosunku do dzieci we Francji przebija przewaga motywów egoistycznych — może więcej niż w wielu innych sąsiednich państwach.

Spójrzmy teraz na życie polskie. Jakie motywy w stosunku do dziecka odgrywają rolę górującą? Niełatwo na to odpowiedzieć. Trzeba bowiem przeprowadzić granicę między stosunkiem do dziecka, z którem jest się związanym węzłami krwi, a stosunkiem do dziecka obcego. Między temi dwoma stosunkami jest istna przepaść. Można to wytłumaczyć swoistemi właściwościami naszego życia i ukształtowaniem się naszego typu psychicznego. My nazywamy siebie narodem indywiduali-

stów. Jest to nieporozumienie. Prawdziwe indywidualności w Polsce są rzadkie. Nam brak jest uspołecznienia i stwarzamy sobie na pociechę taką koncepcję. Przeważa u nas kultura rodzinna. Nas właściwie należy nazwać „rodzinnikami". Od wieków żyjemy rodzinnem życiem przedewszystkiem. „Szlachcic na zagrodzie" — oto nasz typ. Wiecznie interesy rodzinne ponad społeczne, państwowe. Wieczna polityka rodzin magnackich. Niechęć do ciężarów państwowych, a jednocześnie „zastaw się, a postaw się" w domu. Niewiele się do dziś zmieniło pod tym względem.

Otóż w rodzinie naogół może jeszcze dziecko nasze otrzymuje i serca sporo, i opiekę — oczywiście, jeśli stan materjalny rodziny jest znośny. Gorzej jest z kulturą wychowawczą. Ale przedewszystkiem rodzina nasza w stosunku do dzieci za mało opiera się na motywie społecznym. Dzisiejsza rodzina zresztą — bardzo osłabiona z wielu względów — wogóle nie może udźwignąć ciężaru opieki i wychowania młodego pokolenia, nawet łącznie ze szkołą. Musi tu się przyłączyć wytężone współdziałanie społeczeństwa. Tymczasem przeciętny obywatel, nie pracujący zawodowo dla dzieci, jak nauczyciel, lekarz, higjenista itp., jest zupełnie obojętny dla tej sprawy.

Poczucie obcości nieswojego dziecka w Polsce zachodzi w bardzo silnym stopniu. Nietylko pracy, ofiary i poświęcenia, ale nawet doraźnej opieki, dobrego słowa i uśmiechu spotyka dziecko u nas bardzo mało poza domem rodzinnym i szkołą. Niech się zmieni ten stosunek, a inaczej będzie wyglądało u nas szkolnictwo, opieka nad dzieckiem, szpitalnictwo dziecięce opieka lekarska, zakłady wychowawcze, rozrywki dla dzieci. Inni, lepsi obywatele wyrosną z tych dzieci.

Walczyliśmy przed laty jako dzieci i młodzież o przyrodzone prawa dla siebie — o własny język, własną szkołę, o lepsze warunki dla rozwoju duchowego. Teraz jako obywatele dojrzali przez pamięć na naszą górną młodość, nie opuśćmy tych miljonów drobiazgu dziecięcego. Stańmy się sumieniem narodu — otwierajmy oczy, pukajmy do serc.

W imię naszych ideałów, w imię przyszłości Rzeczypospolitej: „Dobro dziecka na czoło."

Warszawa. Stanisław Dobrowolski.

„PODROSTKI".

(Obserwacje na wsi.)

Mianem „podrostków" darzy się na wsi dzieciarnię, która latem bydło pasa, a zimą biega do szkoły „po naukę". „Podrostki" na wsi to pewnego rodzaju kasta społeczna, wyodrębniona i upośledzona przez zbiorowość wiejską. Pomiędzy „podrostkami" a resztą ludności wiejskiej istnieje głęboki przedział w postaci rzemiennego pasa.

W niedzielne odwieczerze zbierze się naprzykład gromada gospodarzy i gdzieś w opłotkach rajcują; naraz zjawiają się tuż przy nich „podrostki" i chciwie nadsłuchują, o czem to starsi między sobą rozprawiają; ale wnet pierwszy lepszy z brzega gospodarz majestatycznie do pasa sięga i woła:

— Tuśta? A wón!

„Podrostki" umykają, bo doskonale wiedzą, czem to pachnie. Biegną dalej na wieś i napotykają w opłotkach „kawalirów" z dziewuchami; słyszą wesołe śmiechy, dowcipy, pogadywania. Nadstawiają uszu i ostrożnie przysuwają się nieco bliżej; naraz któryś z „kawalirów" za pas się łapie, za podrostkami pędzi, wołając: „Wis ich, smarkoce."

Umykają „smarkoce" co tchu, aż wreszcie na drugim końcu wsi zatrzymują się, bo oto słychać granie i tupot tańcowania. Poza opłotkami czają się, skradają, ku oknom i sieniom rade podejść. Pragną grania posłuchać — na tańcowanie popatrzeć. Aliści znów „pas w robocie". Na wszystkie strony się rozbiegają, gdzie który może, przed pasem umyka. A gdy już po wszystkiem — skrzykują się do kupy i rada w radę, dochodzą do wniosku, że trzeba w pole na groch, albo w ogrody na marchew, i wyruszają. Ale nie wszystkie chłopy we wsi zostały, i ot, ni stąd ani zowąd, wyrósł jakby z pod ziemi stary Marcin, czy inny Wojciech, i już „pas w robocie".

Powiadają sobie wtedy „podrostki": Et, najlepiej za bydłem... Przytem nie dziwią się temu, że wszędzie, gdzie ino się ruszą, zaraz ten „pas w robocie". Wydaje im się, że tak powinno być, że już takie jest prawo, aby silny słabszego pasem prał. Niczego więc nie pragną, ino większych lat i „pasa", którym oni będą wtedy nowych „podrostków" łoić, lub choćby

tylko straszyć. Tymczasem są podejrzliwi, nieufni i wszędzie spodziewają się „pasa“.

Tak bywało od wiek wieków i zdawaćby się mogło, że już tak będzie do końca świata. Aliści we wsiach coś się zmieniać zaczyna. „Podrostków“, tu i ówdzie, zaczynają traktować jako ludzi.

Obserwowałem w jednej wsi przebieg „święta żniwnego“, zwanego inaczej „dożynkami“. Widziałem najpierw gromadę siwowłosych gospodarzy i gospodyń; siedzieli na ławach przy szerokim stole, zasłanym płótnem lnianem. Było to na niewielkim wzgórku, pod rozłożystą gruszą polną, tuż za wsią, na placu gromadzkim. Cały plac roił się od parotysięcznej gromady, przybyłej z szerokiej okolicy. Starzy, młodzi, dzieci — wszyscy w gromadkach stali i rajcowali. Słychać było śmiechy, gwar, jak na odpuście. Naraz od wsi podniósł się chóralny śpiew.

— Już idą, idą, — zaszemrały głosy i cała uwaga zebranych skupiła się ku wsi, z której niosło się śpiewanie. Powoli zbliżał się korowód młodzieży dorosłej, z wieńcami ze zboża. Z radością zauważyłem w korowodzie zwartą kilkudziesięcio-osobową grupę „podrostków“ — chłopców i dziewczynek. Podobnie jak młodzież starsza, nieśli swój wieniec ze zboża. A gdy młodzież starsza obrzęd składania swoich wieńców skończyła, wystąpili młodzi, śpiewając:

I my dzisiaj do was z piosenką idziemy,
Tatusiom po żniwie wianuszek niesiemy.
Tatusiowe pole, a nasza robota,
Tatusiowe trudy, a nasza ochota.
Nasz wianeczek mały, przy dużym se stanie,
Dajemy tatusiom to nasze kochanie.

Potem z gromady „podrostków“ wyłoniła się kilkunastoosobowa grupa chłopców i dziewczynek i z dużem przejęciem i napięciem uczuciowem inscenizowała część modlitwy: „Chleba naszego powszedniego daj nam dzisiaj“.

A w momencie, gdy na kolanach przyklękli i wznieśli dłonie przed siebie, wprost ku słońcu, z obydwu stron klęczących wysunęły się dziewczynki w bieli, z bochnami chleba nowego, składając je na stole rodzicielskim. Tymczasem gromadka klęczących kończyła: „... i odpuść nam nasze winy, jako i my odpuszczamy naszym winowajcom“.

Powstali z klęczek, a tuż przed nimi zjawiła się młodzież starsza z inscenizacją pieśni „Błogosławiona dobroć człowieka“.

Nie będę opisywał przebiegu „święta żniwnego", bo chodzi mi tylko o „podrostków", którzy czynnie w niem występowali. I właśnie w tym momencie z najwyższą radością zaznaczam, że jest to przejaw przełamywania ujemnego stosunku starszych do „podrostków". Mamy tutaj do czynienia z rodzącym się szacunkiem do dziecka-„podrostka", jako do nowego rosnącego człowieka.

W poświątecznej pogawędce z prezesem miejscowego Koła Młodzieży Wiejskiej dowiedziałem się, że akcja przebudowy stosunków wychowawczych na wsi obejmuje już dzisiaj liczne wsie. Powiedział mi ów prezes:

— Udział „podrostków" w życiu starszej młodzieży, zrzeszonej w naszej organizacji, upowszechnia się. Przy naszych kołach powstają kółeczka, złożone z młodszych. Życie owych „kółeczek", zwanych inaczej „nowiznami", nie ogranicza się tylko do „świąt żniwnych", ale jak rok długi i nieprzerwany, tak nieprzerwany jest bieg życia i współpracy młodzieży starszej ze swoją młodszą bracia.

Dodatnich wartości, będących wynikiem nowych poczynań wychowawczych na wsi, nie trzeba tutaj wyliczać, bo mówią one same za siebie.

Warszawa. W. Cepiga.

WIĘCEJ SERCA.

(Ze szkiców wielkomiejskich.)

Wysypali się chłopcy ze szkoły. Odrazu na ulicy zrobiło się rojno i gwarno.

Mały Staś, co dopiero miesiąc jest w „powszechniaku", stara się ze wszystkich sił naśladować starszych kolegów, którzy czapki na ucho zsuwając, rozprawiają głośno o grze w „klipę" i umawiają się nad Wisłę do kąpieli. Jemu matka nie pozwala samemu nad Wisłę biegać, ani na ulicy z chłopakami się bawić.

— Te, maminsynek — zaczepia go przebiegający wisus — na piechtę do domu dradujesz? Chodźże raz do tramwaju na bufor. Zobaczysz, jak to byczo.

Chłopiec zawahał się. Ale chęć dorównania koledze zwyciężyła nad zakazem matki: „Nie czepiaj się tramwaju".

Skoczył szybko na stopień przedni przyczepnego wozu, licząc, że konduktor stoi na tylnej platformie. Lecz w tejże niemal chwili twarda ręka zdarła mu czapkę z głowy i silne pchnięcie wyrzuciło chłopca na bruk. Konduktor, wychylając się z wozu, krzyczał z gniewem:

— Ja cię nauczę. Bez czapki będziesz chodził.

Chłopak, oszołomiony upadkiem, w pierwszej chwili nie próbował się nawet podnieść. Książki rozleciały mu się z teczki. Nagle poczuł silny ból. Usiłując się podnieść, zobaczył, że ma rozdarte na kolanie spodeńki i skaleczoną nogę, na rękach zdartą skórę i głowę pokrwawioną. — Jego matka skarżyła mi się potem:

— Nie bronię syna, zawinił. Ale czy koniecznie trzeba było wyrzucać go w ten sposób na bruk? Skończyło się na potłuczeniu i strachu, ale przecież mógł wpaść pod jakiś wóz lub samochód. Dlaczego u nas się tak brutalnie takie wykroczenia załatwia?

Konduktorzy mają „plagę egipską“ z chłopakami, czepiającemi się stopni. Wypadki są stosunkowo częste. Obsługa zatem tramwajowa wpada wkońcu w złość. Ten wypadek nie spowodował nieszczęścia, ale w drugiej stronie miasta, na końcu Pragi, zaszła w parę dni później katastrofa.

Tutaj również wychodzący ze szkoły chłopiec skakał do tramwaju. Źle wymierzył, upadł i noga znalazła się na szynach. Zdążył jeszcze podciągnąć się, jednak stopę przygniotło koło. Straszny ból wyrwał mu z ust okrzyk przerażający.

Skoczyli przechodnie, podnieśli leżącego; pół stopy zmiażdżone. Przeniesionego na chodnik otoczyli koledzy. Nadszedł wracający do domu nauczyciel tej szkoły, do której chłopiec uczęszczał. Zjawił się policjant, spisał protokół. Nauczyciel odszedł, zalecając policjantowi, aby zawiadomił rodziców. Kiedy następnego dnia kierowniczka robiła nauczycielowi wyrzuty, że nie pojechał z chłopcem do szpitala, aby nie zostawiać go samego przed operacją wśród obcych — wychowawca odparł zdziwiony:

— Przecież był policjant. Zresztą było już po lekcjach, spieszyło mi się do domu.

A ten chłopak, cierpiący ból tak okrutny, okazał jednak większą delikatność uczuć. Kiedy go policjant pytał, kogo zawiadomić o wypadku, odparł, namyślając się:

— Matka mieszka na... Nie. Przeraziłaby się. Jak nie wrócę do domu, to pomyśli, żem zwagarował. Ja tak nieraz, jak ciepło, to uciekam na wagary i nocuję za miastem u krewnych. Będzie myślała, żem znowu powędrował. Może pan zatelefonuje do szkoły... Widział mię coprawda przy tramwaju jeden nauczyciel, ale... poszedł sobie. To może panią kierowniczkę... Ale nie. Chora na serce, przestraszy się o mnie. To najlepiej pana nauczyciela M... (wymienił nazwisko). On też dobry, a silny, zdrów. On przyjdzie do mnie do szpitala.

W sercu tego chłopca utkwiła, jak boląca drzazga, obojętność owego nauczyciela. Był on w „porządku", formalnie, ale... właśnie o to chodzi, że nie okazał serca, i to w chwili, kiedy tak łatwo było zdobyć serce ucznia.

Warszawa. Z. Zaleska.

KONFERENCJE REJONOWE CZY OŚRODKI METODYCZNE.

W bardzo wielu miejscowościach inspektorzy szkolni z początkiem roku szkolnego zwołali zebrania nauczycielskie, na których miano się wypowiedzieć w sprawie konferencyj rejonowych i ośrodków (ognisk) metodycznych.

Wyłoniła się bardzo poważna kwestja: co jest pożyteczniejsze, czy pierwsza, czy druga instytucja.

Ożywiona dyskusja na jednem z takich zebrań świadczyła o jej aktualności.

Podawano bardzo wiele mądrych argumentów, przytaczano szereg przykładów z codziennego życia i w rezultacie sprawa stanęła na martwym punkcie.

Dyskutować na wyżej wymieniony temat możnaby bez końca, co sprawy nietylko że nie rozwiąże, ale i nie posunie nawet o krok naprzód. Od czasu do czasu pojawia się jakaś moda, bo przecież „o czemś trzeba mówić". Obecnie w szkolnictwie powszechnem stały się od dwu lat modne ośrodki metodyczne. Należy obecnie do dobrego tonu, gdy się usłyszy wyraz „konferencja rejonowa", robić odpowiednio lekceważący ruch ręką, boć to przecież rzecz stara a więc skostniała. Postępowiec musi

szukać nowych rozwiązań, gdyż dotychczasowa organizacja rejonówek „tchnie szablonem". Zbyt często na wizytacjach i lekcjach rejonowych słyszymy takie powiedzenia: „To, panie kochany, lekcja szablonowa", „Brak panu odpowiednich chwytów metodycznych", lub „Należałoby stworzyć stosowną atmosferę wychowawczą".

Uważam, że między rejonówką a cyrkiem jest pewna różnica i to nawet dość duża. Tam jest rzeczą konieczną, aby artysta-żongler umiał umiejętnie żonglować kolorowemi piłkami czy płonącemi pochodniami — na rejonówkach musi bezwzględnie zniknąć żonglowanie „chwytami metodycznemi". Frazesy należy zamknąć w lamusie pedagogicznym a my prośmy i żądajmy, aby nam pokazano lekcje nie szablonowe, lecz takie, któreby były dla nas nie receptą lecz wzorem — drogowskazem. Niestety, tego nam nie pokazują. Słyszymy tylko polecenia i teoretyczne rady, które mają nam zastąpić lekcje, a szkoda wielka. Przykładniej wyglądałaby rada krytykującego „szablonowe lekcje", gdyby sam lekcję przeprowadził.

Konferencje rejonowe, według dotychczas panującego zwyczaju, skupiają pewną grupę szkół i nauczycielstwa, którego liczba waha się od 20—80 osób (np. rejon Jarosław, miasto). Rocznie odbywało się od 4 do 5 konferencyj. Na program zaś jednej rejonówki składała się jedna lub częściej dwie lekcje pokazowe (praktyczne), dyskusja polekcyjna, w czasie której prelegenci omawiali sposób metodycznego ujęcia i przebiegu lekcji, a uczestnicy znowu ze swego punktu widzenia ujmowali przebieg toku lekcyjnego. Po dyskusji następowały zwykle jeden lub dwa referaty i zazwyczaj wkońcu zabierał głos przewodniczący lub inspektor szkolny, którego głos ze względów autorytatywnych, bywał zazwyczaj alfą i omegą we wszelkich „zawiłościach" metodyczno-pedagogicznych.

Ośrodki metodyczne zaś skupiają tylko wybrańców, z powiatu czy obwodu szkolnego, którzy pokończyli W. K. N. instytuty itp. Ośrodki (ogniska metodyczne) zorganizowały się na poszczególne grupy np. humanistyczną, przyrodniczą itd. i tworzą samoistne komórki, zbudowane na tych samych zasadach co i rejonówki. A więc mamy tu do czynienia, mówiąc z amerykańska, ze swego rodzaju „trustem mózgów" metodycznych,

o ściśle zakreślonych specjalnościach. Treść obrad na zebraniach ognisk metodycznych jest ta sama, co i na rejonówkach. Różnica chyba polega tylko na tem, że lekcje przeprowadzają tak zwani specjaliści przedmiotowi, a lekcje ich mają być wzorem doskonałości dla szaregu tłumu, który może (a czasami nawet musi) im się przysłuchiwać. Ośrodki metodyczne według swoich założeń mają być prawdziwemi ogniskami wiedzy. Stamtąd ma ona potężnie promieniować na wsze strony a dobroczynne jej skutki mają wniknąć w szablonowe dotychczas życie szkolne. Od tych speców przedmiotowych ma prawo każdy kolega żądać wskazówek i rad, zwłaszcza, jeżeli napotka w swej pracy na trudne „chwyty metodyczne". Ale jak to wygląda w praktyce?

Ośrodki metodyczne zostały powołane do życia przez władze szkolne, wobec czego już z miejsca nabrały cech urzędowych, zostały niejako skartelizowane, co w dużej mierze osłabia samopoczucie. Konferencje rejonowe i ośrodki metodyczne, pracując na tym samym terenie, zwiększają liczbę dni wolnych od właściwych zajęć szkolnych. Następnie nauczyciel szkoły powszechnej nie może być przecież nastawiony tylko na dwa czy trzy przedmioty, gdyż byłoby to nawet wbrew intencjom obecnych programów, które duży nacisk kładą na korelację. W praktyce musiałby bywać w ciągu roku szkolnego, prócz na zwykłych rejonówkach, o ile nie na wszystkich ośrodkach (4—5), to przynajmniej na jednym z nich. Proszę teraz od problematycznie nabytych korzyści odliczyć wszelkie wynikające z tego powodu straty (czas, opóźnienie w materjale naukowym, pieniądze na wyjazdy i wiele innych). A jak będzie wyglądała sama praca i jej wyniki, skoro kilka czy kilkanaście jednostek będzie „obsługiwało" rejonówki i ośrodki? Będzie to tylko praca powierzchowna a efekt zostanie jedynie na papierze sprawozdawczym. O atmosferze, panującej na konferencji, nie piszę, gdyż te sprawy były już poruszane, a zwłaszcza doskonale ujął te rzeczy p. kol. Bubniak (w nr. 14/1935 *P. S.*), rzucając m. i. trafny szkic t. zw. „dualizmu dyskusyjnego" (str. 662).

Dochodząc do konkretnych wniosków, uważam, że najlepiej byłoby zupełnie znieść t. zw. ogniska metodyczne, gdyż istnienie dwu równoległych instytucyj, na tym samym terenie, o podobnych założeniach i celach (udoskonalanie metod nauczania

i dalsza praca samokształceniowa) nie ma racji bytu. Szkoda tracić zbyt wiele czasu, co w ciągu roku uczyni w sumie przeszło 10 dni wolnych dla ucznia a ponadto nasze siły rozdrobni.

Po drugie — czyż monopol na dobrych nauczycieli mają posiadać tylko nauczyciele-specjaliści po W. K. N.. czy Instytucie Pedagogicznym?

Czy często nie bywa inaczej? A zresztą, nie wszystkim warunki pozwoliły się dalej kształcić. W najmniejszym nawet zespole rejonówki znajdzie się kilku czy kilkunastu kolegów (koleżanek), którzy z zamiłowaniem poświęcają się temu lub owemu przedmiotowi czy problemowi wychowawczemu i dla nich właśnie rejonówki będą polem do pracy.

Jestem stanowczo za rejonówkami z pewnemi jednakże zastrzeżeniami.

Przedewszystkiem należy je ograniczyć do trzech w roku, ponieważ częsta ich liczba sprowadza młócenie tego samego materjału aż do obrzydzenia, co w dalszej konsekwencji stwarza nudę i zobojętnienie.

Konferencje rejonowe nie powinny mieć charakteru urzędowego, a zatem inspektor szkolny będzie tam tylko gościem.

Wszelka inicjatywa i układanie szczegółowego programu pracy, jak ilość konferencyj w roku, tematy lekcyj czy referatów, wyznaczanie listy prelegentów itp., winno leżeć w kompetencji nauczycielstwa.

Początkowo tak było, lecz zczasem instytucja ta stała się zależną od inspektoratów. Winę tego ponosimy poniekąd i sami. Czyż nie słyszało się usłużnych głosów: „Najlepiej będzie, jeżeli p. inspektor sam poda temat lekcji i wyznaczy prelegentów".

I naturalnie wyznaczało się. To wytworzyło „godnych" i „niegodnych" prowadzenia lekcyj.

Tak pojęta praca na rejonówkach jest podobna do obrazu o pięknych ramach lecz bez żywej treści. Ot, zwykła tandeta, bez wartości artystycznych. Przywróćmy rejonówce należne jej miejsce w życiu szkolnem, weźmy inicjatywę we własne ręce, niech się ona stanie czemś naszem a napewno na konferencjach rejonowych zapanuje ta miła, dawna, serdeczna atmosfera.

Jarosław (woj. lwowskie). Stanisław Balcer.

BADANIA WYNIKÓW NAUCZANIA.

(Synteza prac konferencyj rejonowych.)

Zagadnienie badania wyników nauczania, wysunięte w ogólnym programie pracy tegorocznych konferencyj rejonowych, wzbudziło wśród nauczycielstwa żywe i głębokie zainteresowanie. Większość rejonów konferencyjnych, mniej więcej około 70%, umieściło to zagadnienie w swoim programie pracy na rok ubiegły, poświęcając na ten cel dużo czasu. Na samo badanie wyników przeznaczały rejony konferencyjne przeważnie po dwie lekcje praktyczne. Badanie wyników nauczania odbywało się w tych klasach, w których obowiązuje nowy program nauki. Najsilniejsze skupienie badań wyników przypadło na klasy III i VI. Wyjaśnienia tego zjawiska należy szukać w tem, że nauczycielstwo było szczególnie zaciekawione rezultatami swej pracy dydaktycznej w związku z realizowaniem nowego programu właśnie w tych klasach. Może to być również dowodem tego, iż do realizowania nowego programu zabrało się nauczycielstwo z energją, wypływającą z entuzjazmu i własnego przekonania. Najczęściej badano wyniki nauczania z nauki języka polskiego, arytmetyki, historji, geografji i przyrody. Na inne przedmioty nauczania przeznaczono mało miejsca. Nie ulega wątpliwości, że specjalne zajęcie się wyżej wymienioną grupą przedmiotów nauczania świadczyć może o praktycznej orjentacji życiowej i nastawieniu zawodowem, jakim ulega nauczycielstwo w chwili obecnej ze względów utylitarnych. Dodać jeszcze trzeba, że gruntowniejsze opanowanie materjału i metod nauczania tych przedmiotów, również z pewnością przyczyniło się do wyznaczenia tego kierunku pracy.

Po zbadaniu wyników nauczania rozwijała się na konferencjach zazwyczaj obszerna i ożywiona dyskusja, która nacechowana była powagą i zrozumieniem istoty zagadnienia.

Podczas dyskusji tworzyły się nowe i samodzielne myśli, krystalizowały sądy, sprzeczne niekiedy, ale w konsekwencji ustalano rozumne i zdrowe zasady postępowania przy badaniu wyników nauczania. Rezultaty dyskusji, podane fragmentarycznie w protokółach obrad, mają moc pobudzania do głębszych rozważań i stworzenia obrazu pracy wszystkich rejonów konferen-

cyjnych. Z prawdziwem uznaniem należy stwierdzić, że szukanie własnych dróg na podstawie samodzielnej pracy badawczej — jak to się odbywało na konferencjach — rozbudzało wśród nauczycielstwa intuicję dydaktyczną i przyczyniło się bezwątpienia w skromnej wprawdzie mierze do rozwoju polskiej myśli dydaktycznej.

Każda praca badawcza samodzielna ma to do siebie, że wymaga większego napięcia woli, skupienia umysłu i zaostrzonego zmysłu krytycznego, aby nie zejść na błędne drogi. Próby badania wyników nauczania były w początku niekiedy błędne, jak to potwierdza kilka rejonów konferencyjnych. „Próba badania wyników nauczania nie udała się, nauczyciel uczył, zamiast badać", oto słowa szczere i otwarte, które zawiera jeden z protokółów obrad. Biorąc pod uwagę wielką liczbę badań, przeprowadzanych na konferencjach, tych kilka prób nieudanych przerażać nie może, choćby z tego względu, że wtedy nauczyciel uczył według prawidłowych zasad dydaktycznych. Wśród uporczywych dociekań badawczych nieraz się przecież zdarza, że schodzi się na drogi błędne. Jeśli w czasie dyskusji wykrywano prawdziwe przyczyny niepowodzenia prób badania wyników, i do tego się przyznawano z odwagą, może to mieć jednak niewątpliwą wartość metodyczną dla dalszych poszukiwań w tej pracy.

Pomimo znacznych trudności, na jakie napotykało badanie wyników nauczania, wiele rejonów konferencyjnych posunęło kwestję wyraźnie naprzód i podchwyciło istotne czynniki, od których w rzeczy samej zależy niejako powodzenie i wydajność pracy dydaktycznej. Wszystkie te czynniki, określające w sposób zasadniczy, aczkolwiek niezupełnie wyczerpujący istotę naszego zagadnienia, dają się ująć konkretnie i sprowadzić do kilku założeń ogólnych.

Chodzi więc w tem miejscu

1) o rzeczywiste zbadanie danego zakresu wiadomości i sprawności oraz stopnia opanowania tych sprawności,
2) o zwrócenie należytej uwagi na sposób opracowania materjału nauczania,
3) o zastosowanie celowych sposobów badania wyników nauczania.

Już pobieżna analiza tych założeń pozwala odrazu zauważyć, że istota naszego zagadnienia, przedstawiona w powyższym obrazie syntetycznym, wykazuje zadziwiającą wprost zgodność ze wskazaniami programu nauki. Dla podkreślenia tego faktu należy sobie dokładnie uświadomić, że interpretacja wyników nauczania, podana we wstępie do programu nauki, ściśle i jednoznacznie charakteryzuje „wymagania, którym winien odpowiadać uczeń w zakresie wiadomości i sprawności po przejściu kursu danej klasy, jeśli jego postępy w nauce mają być uznane za dostateczne".

Ścisłe sprecyzowanie zakresu i stopnia opracowania sprawności nie mogło nastąpić w materjale nauczania. Usiłuje to czynić program w dziale: wyniki nauczania. Zdawałoby się więc, że wyniki nauczania powinny już dostatecznie określić wymagania programowe. Jednak głębsza analiza zasadniczych założeń programowych prowadzi nieprzymuszenie do praktycznego wniosku, że nauczyciela obowiązują w pracy dydaktycznej także polecenia zawarte w uwagach szczegółowych i komentarzach. Uwzględnienie tych poleceń przy badaniu wyników okazuje się nieodzownym warunkiem poprawnej i umiejętnej realizacji programu nauki. Zadanie trudne do wykonania. Zrozumiano to na konferencjach rejonowych i zdawano sobie dokładnie sprawę z tych trudności.

Rozważając ogólnie sytuację, jaka wytwarza się podczas badania wyników, należy wyróżnić pomiędzy innemi osobę nauczyciela, która występuje wtedy w stosunku do uczniów jako podmiot działania. Ma to dla naszej kwestji ważne znaczenie.

Od jego zdolności umysłowych, wykształcenia ogólnego i dydaktycznego, stosunku do przedmiotu nauczania i uczniów oraz doboru odpowiednich środków badania zależy bezwątpienia rezultat pracy przy badaniu wyników. Jak powszechnie wiadomo, każda wartościowa praca wymaga, aby była celowa i zorganizowana planowo, a po niej winna nastąpić refleksja jako konsekwencja naturalna. Jeżeli nauczyciel chce, aby praca jego była skuteczna, powinien wziąć te warunki pod rozwagę i do tej pracy nadzwyczaj skrupulatnie się przygotować.

Punktem wyjścia i podstawą wszelkiego badania wyników, obok uwzględnienia osobowości nauczyciela, musi być program

nauki, w przeciwnym bowiem razie mogą powstać nieprzewidziane okoliczności, skazujące pracę dydaktyczną nauczyciela na niepowodzenie. Lekcje badań wyników powinien nauczyciel zgóry przewidywać w swym szczegółowym planie pracy na nowy rok szkolny, gdyż może się wtedy zorjentować co do stanu swej pracy dydaktycznej w danej chwili, a jeśli zajdzie potrzeba, zastosować właściwe środki zaradcze, prowadzące do usunięcia zauważonych braków i niedociągnięć.

Najracjonalniej badać wyniki nauczania, gdy opracuje się pewien określony dział programu oraz w końcu roku szkolnego, aby sobie wyrobić pogląd na całokształt swej pracy. Jeśli chodzi o ogólną technikę badania wyników nauczania, niektóre rejony konferencyjne zalecały, aby w związku z badaniem wyników mieć na uwadze naturalne właściwości przedmiotów nauczania, bo inaczej trzeba będzie badać wyniki z języka polskiego, a inaczej z arytmetyki czy też zajęć praktycznych. Bliższa i dokładniejsza klasyfikacja środków, zapomocą których bada się wyniki, pozwala stwierdzić, że niektóre z nich dają się zastosować do badania wyników z wszystkich prawie przedmiotów nauczania. Do takich środków należy zaliczyć pytanie nauczyciela. Termin „pytanie" biorę tutaj w znaczeniu najogólniejszem. Może więc ono oznaczać polecenie, zagadnienie, problem.

Rejony konferencyjne wyrażały zdania, że pytanie nauczyciela winno jednak odpowiadać pewnym zasadniczym warunkom. Powinno ono być sformułowane ogólnie tak, ażeby uczeń mógł się wypowiadać jak najswobodniej w formie ustnej lub też piśmiennej. Wypowiedzi uczniów mogą dać wiele cennego materjału doświadczalnego i stać się dla nauczyciela inteligentnego podstawą do stwierdzenia nietylko objektywnego stanu wiadomości i sprawności, ale również mogą być uważane za jedno z zasadniczych kryterjów oceny poziomu i rozwoju umysłowego uczniów.

Niektóre rejony konferencyjne uważają, że poprawnie skonstruowane testy wiadomości mogą oddać w naszej kwestji wielkie usługi, jeśli będą umiejętnie stosowane przy badaniu wyników. Coprawda, testy wiadomości nie dają się zastosować do badania wyników z wszystkich przedmiotów nauczania. Stosowanie testów wiadomości zależy jednakże w pewnej mierze od odpowiednich warunków szkolnych (np. klasy przeciążone). Uczeń, rozwiązując

testy wiadomości, powinien pracować swobodnie, samodzielnie i w spokojnej atmosferze.

Nie należy poprzestawać na wynikach, jakie dają rozwiązania testów wiadomości, lecz koniecznie uwzględniać ustne odpowiedzi uczniów. W chwili obecnej nie widać jednakowoż szerszej możliwości stosowania testów wiadomościowych z powodu braku odpowiednio wycechowanych testów wiadomościowych, dostosowanych do aktualnych warunków i potrzeb polskiej szkoły.

Na opracowanie szczegółowej techniki badania wyników nauczania poświęciły rejony wprawdzie dużo czasu, lecz nie dostarczyły tyle materjału, aby można było stworzyć szerszy obraz prac konferencyj. Z natury rzeczy ograniczyły się do wskazania tylko jednej ciekawszej kwestji, a mianowicie badania wyników z języka polskiego. Wyniki nauczania z języka polskiego badano przy pomocy czytanek, obrazów, czasopism, wypowiadania się uczniów na tle ważniejszych wydarzeń środowiska i innych. W związku z tem wysunął jeden z rejonów zapytanie, czy należy badać wyniki nauczania z czytania zapomocą czytanki już opracowanej, czy też zupełnie nowej. Jakie nastąpiło rozstrzygnięcie, nie podaje dany protokół obrad. Kwestja nadzwyczaj ciekawa. Zdarzyć się jednak może pierwsza i druga sytuacja. Zależy to od założenia badania wyników.

Jeżeli założeniem badania wyników przedewszystkiem jest stwierdzenie sposobu opracowania czytanek, otrzymuje się odpowiedź za pierwszą alternatywą; jeżeli zaś idzie o zbadanie techniki czytania, należałoby zastosować czytankę zupełnie nową. Może się zdarzyć inna sytuacja, zależna jedynie od zbiegu okoliczności, mających charakter lokalny.

Na uwagę zasługuje jeszcze pytanie, jakie postawił jeden z rejonów, a mianowicie, czy wyniki nauczania muszą być osiągnięte w 100%. Chcąc rozwiązać tę kwestję, należałoby siłą rzeczy zanalizować zjawiska drugoroczności, tak dobrze znane każdemu praktykowi. Wnioski, stąd wysunięte, dałyby oczywiście bezpośrednią odpowiedź. Natomiast program nauki daje odpowiedź negatywną. Każdy uczeń, otrzymujący na końcu roku szkolnego ogólny stopień dostateczny, powinien zgodnie z programem osiągnąć przepisowe wyniki nauczania.

Na zakończenie dodać należy jeszcze jedną uwagę ogólną. Badanie wyników nauczania stało się obowiązkiem służbowym nauczyciela. Trudny to i ciężki obowiązek. Praca niniejsza, dająca syntezę wysiłków myślowych nauczycielstwa naszego obwodu szkolnego, pragnie ułatwić spełnianie tego ciężkiego obowiązku i wskazać dalszą drogę do samodzielnych prac w tym kierunku.

Leszno (woj. poznańskie). Jan Mastalerz.

BADANIE WYNIKÓW NAUCZANIA Z HISTORJI.

Program nowej szkoły polskiej wprowadził nieznany u nas dotychczas dział p. t. „Wyniki". Dział ten spotkał się z ogólnem uznaniem, gdyż wywiódł nauczyciela z mgławicowych różnorodnych wymagań a dał je jasno sformułowane. Przyniósł on jednak także pewne trudności tak co do rozumienia wyników nauczania w poszczególnych klasach, jako też co do sposobu ich badania. Trudność pierwsza: rozumienie, nie jest już obecnie powszechna, gdyż znaną jest rzeczą, że nie mamy realizować wyników, lecz materjał nauczania, przeważnie obszerniejszy od wyników. Wyniki są pewną syntezą dorobku rocznego, a w syntezie możemy i musimy tylko na rzeczy najistotniejsze zwracać uwagę. Przytem muszą one być ciaśniejsze ze względu na stosowanie metody wyświetlającej, zmuszającej do przygotowania materjału, do gromadzenia go w podświadomości dzieci. Wyniki więc osiągamy przez materjał nauczania a nie przez przerabianie tego, co w nich jest podane.

Pomijana jest natomiast sprawa inna: badanie wyników nauczania, gdyż bądźto ujednoznacznia się je z powtarzaniem czy odpytywaniem starej lekcji, bądź odkłada tę czynność dla inspektorów czy wizytatorów. Oba ujęcia są oczywiście mylne, gdyż badanie wyników nauczania jest czemś innem w swej istocie niż suche odpytywanie, a należy do każdego uczącego w danej klasie.

Badanie wyników nauczania powinno odpowiadać różnorodnym wymaganiom, aby dało odpowiednie rezultaty t. j. poinformowało dokładnie nauczyciela o poziomie poszczególnych uczniów i klasy.

Pierwszem z tych wymagań to uwzględnienie (przy badaniu wyników) różnorodnych celów nauczania: poznawczego, kształcącego i wychowawczego. Gdy bowiem potrafimy ukształtować lekcję badania wyników nauczania w ten sposób, że kształcąco oddziałamy na dziecko, przytem poznamy jego stosunek uczuciowy do danej postaci czy wydarzenia, oraz zbadamy jego zdolność myślenia i użycia wiadomości w odpowiednich połączeniach, to wtedy będziemy mieli prawdziwy obraz wiadomości ucznia.

Ściśle z tem naczelnem wymaganiem łączy się i z niego wypływa drugie: konieczność stworzenia nowej sytuacji. Badanie wyników nauczania nie może być tylko powtarzaniem rzeczy starych, ponieważ jest to nudne, a więc w życiu szkolnem małowartościowe, prócz tego stwarza atmosferę egzaminacyjną, a tej, gdzie możemy, powinniśmy unikać.

Dziecko nie powinno odczuwać, że jest pod specjalnego rodzaju obserwacją, że my je w specjalny sposób śledzimy, natomiast powinno tylko stare wiadomości w nowe połączenia wiązać, w nowe dziedziny wplatać, zastosowywać tak, jak to czyni na lekcjach codziennych.

Dalszym postulatem to pełnia badania wiadomości. W dotychczasowem egzaminowaniu była i jest zawsze fragmentaryczność. Odpytując ucznia przez określoną ilość czasu, możemy poruszyć tylko cząstkę tego, czego opanowanie chcielibyśmy zbadać, tylko pewien urywek, na podstawie którego rekonstruujemy obraz całości, obraz niejednokrotnie mylny, zależny w bardzo dużej mierze od naszego nastawienia w danej chwili. Tymczasem im więcej fragmentów różnorodnych wiadomości ucznia poznamy, tem dokładniejszy (a tem mniej tylko na przypuszczeniu oparty) obraz opanowania pewnej dziedziny wiedzy przez niego sobie wytworzymy.

Ostatniem żądaniem odnośnie do badania wyników nauczania jest powszechność tych badań. Nie jeden uczeń, nie kilku, ale wszyscy powinni być zbadani wszechstronnie, jakkolwiek w licznej klasie, rzucając pytanie, dostajemy odpowiedź tylko od jednego. O reszcie przypuszczamy, ale tylko przypuszczamy, że wie lub nie. Poza tem do odpowiedzi wyrywamy bardzo często uczniów jednych i tych samych, bo wyrobił się w nas taki na-

wyk, bo coś nas popycha do wyrywania raczej tych, nie innych. A przecież każdy uczeń ma prawo, my zaś odnośnie do każdego mamy obowiązek znać stopień wszystkich jego wiadomości.

Wymagania te niewszystkie dadzą się zastosować przy każdej formie badania wyników nauczania, ale im bardziej potrafimy je zespolić, im więcej je uwzględnimy, tem większe osiągniemy rezultaty, większe zadowolenie.

Czas badania wyników nauczania naznacza sobie nauczyciel w ten sposób, żeby móc objąć pewne całości. Mogą to być bądź działy, wyznaczone przez program, obejmujące pewien materjał jakby w przekroju poprzecznym np. przy historji w klasie V „Wiek złoty w Polsce“, bądź w przekrojach pionowych np. „Walki orężne o oswobodzenie Polski“. Badanie wyników nauczania wypadaćby przytem powinno gdzieś raz na miesiąc, a może nieco rzadziej.

Na podobnych założeniach należy oprzeć badania wyników nauczania z historji, pamiętając o obecnym jej charakterze w szkole powszechnej, o tem, że jest to historja kultury, a nietylko historja polityczna czy militarna, że ujmujemy ją w obrazy, że każda jej lekcja ma dawać uczniom przeżycie, ma oddziaływać wybitnie i wszechstronnie wychowawczo, że wreszcie momenty pozytywne, obrazujące tworzenie się polskiej myśli państwowej i jej krzepnięcie, jej wyrażanie się w pewnych czynach, muszą być najsilniej podkreślone w myśl dobrze rozumianych postulatów wychowania państwowego.

Dwa poniżej podane sposoby badania wyników nauczania w kl. VI i V będą miały za cel przedstawienie dwu ujęć, w zespoleniu odpowiadających wymaganiom, postawionym wszelkim badaniom wyników nauczania.

Przed dniem 19 marca, przed uroczystością imienin Marszałka Józefa Piłsudskiego, nauczyciel, chcąc uzyskać u uczniów kl. VI lepsze zrozumienie czynu legjonowego i roli Marszałka w odzyskaniu niepodległości, tudzież związku ostatniej walki zbrojnej o wolność z walkami poprzedniemi, postanawia powtórzyć z uczniami walki orężne o oswobodzenie Polski. W tym celu czyta „Rozkaz dzienny w rocznicę powstania styczniowego“ Józefa Piłsudskiego, wodza naczelnego. Po przeczytaniu następuje wysunięcie zagadnień: „Marszałek a powstańcy“, „Jak

szliśmy po wolność", „Nadchodząca uroczystość". Projektowanych zagadnień pada niedużo, bo czytana treść szczupła, a zresztą dla celu, jaki sobie nauczyciel zakreślił, ilość trzech zagadnień już zupełnie wystarcza.

Omówienie zagadnienia: „Jak szliśmy po wolność" uczniowie ujmują w obrazy: Powstanie kościuszkowskie (przysięga Kościuszki na rynku krakowskim, Racławice, Maciejowice). Walki Polaków w połączeniu z Napoleonem (legjony polskie we Włoszech, wyprawa na Moskwę, śmierć ks. Józefa), Powstanie listopadowe (walki powstańcze, wodzowie powstania, przypomnienie znanych dzieciom wierszy z okresu powstania), Powstanie styczniowe (manifestacje w Warszawie, utworzenie obrazu, któryby przedstawiał warunki powstania, charakteryzował miejsca walk, beznadziejność wysiłków: Czachowski z garstką kiepsko ubranych z różną bronią żołnierzy, wśród drzew walczy z dużą liczbą dobrze wyćwiczonych i uzbrojonych sołdatów; bagniska z rzadkiemi zaroślami, wśród nich leży zabity powstaniec i jego koń; we mgle przed świtem posuwa się kilkanaście ludzkich postaci — ciężko wloką nogi, plecy im gniotą jakieś toboły, a dusze znać, że coś cięższego, — na czele idący wyciągniętą dłonią wskazuje kierunek marszu, idą do granicy). Przyczyny upadku powstań (brak wodzów, brak w powstaniu chłopów, brak wyćwiczonego karnego żołnierza, brak wiary w zwycięstwo).

„Marszałek a powstanie styczniowe". Powstania nie przeminęły jednak bez echa; pozostawiły ślad, budziły naród, nie dały przywyknąć do niewolniczej obroży, więc powstańcom należy się cześć. Jasno to stwierdził Marszałek w czytanym „Rozkazie".

„Nadchodząca uroczystość". Cześć należy się też tem więcej tym, którzy zdołali wywalczyć niepodległość, a więc przedewszystkiem wodzowi zwycięskich wojsk, Józefowi Piłsudskiemu. Nietylko jednak cześć ale i pomoc. (Myśl, jak się uczeń może przyczynić do wybudowania potężnej Polski, została szerzej potraktowana na innej lekcji.)

Tego rodzaju badanie wyników nauczania uwzględnia dwa pierwsze z wymienionych na wstępie postulatów: wszechstronność badania i nową sytuację. Dzieci miały na lekcji nowe przeżycie, nowe uczucia, wykonanie pewnej nowej

pracy umysłowej, użycie starych wiadomości do nowego celu, świadomość aktualności; pracowały w atmosferze ożywionej, nieegzaminowej. Nauczyciel świadomy celu, jaki dla siebie na tej lekcji nakreślił, miał sposobność zbadać wiadomości uczniów i pamięciowe tych wiadomości opanowanie, ale zarazem miał jeszcze coś innego, niespotykanego przy lekcjach, przeznaczonych na powtórki, a mianowicie: kształcenie myśli uczniów, wartości wychowawcze, wszczepianie rzeczy starych w nowe stosunki skojarzeniowe, zyskanie przygotowania i odpowiedniego nastawienia do lepszego zrozumienia i wczucia się w nowe wydarzenia w życiu szkolnem, w mającą się odbyć uroczystość.

W kl. V po przepracowaniu cyklu „Złoty wiek w Polsce" dajemy każdemu uczniowi kartkę z następującemi testami wiadomości:

1. Test wyboru jednostronnego. Zaznacz kreską nazwiska uczonych i poetów, kółkiem — rycerzy, trójkątem — królów.

Jan Tarnowski	Andrzej Frycz Modrzewski
Mikołaj Kopernik	Konstanty Ostrogski
Zygmunt Stary	Mikołaj Rej
Jan Kochanowski	Zygmunt August.

2. Test wyboru dwustronnego. Wpisz w nawiasy po prawej stronie numery tych faktów, podanych z lewej strony, które ściśle się łączą z treścią zdania po prawej stronie.

1. Jan Tarnowski zwycięża Wołochów pod Obertynem.	(Dwór królewski błyszczy kulturą renesansu.)
2. Za Kazimierza Jagiellończyka przyłączono do Polski Gdańsk.	(Podnosi się gospodarka rolna.)
3. Wielu Polaków wyjeżdża na studja zagranicę.	(Polacy odnoszą znakomite zwycięstwa).
4. Konstanty Ostrogski odnosi pod Orszą zwycięstwo nad Moskalami.	
5. Królowie polscy utrzymują żywe stosunki z państwami Zachodu.	
6. Bona mądrze zarządza wieloma majątkami.	

3. Test luk i wyboru. Uzupełnij luki zdania odpowiedniemi słowami z pośród tych, które są wypisane po prawej stronie.

Dzwon Zygmunta zawisł na Wawelu za panowania — —	Zygmunta Augusta
Kaprowie to posiadacze — — w służbie	nie gnębili
króla — — — — — —, który cenił morze	statków kupieckich
Królowie polscy — — różnowierców	Zygmunta Starego

4. Pytanie: Kiedy umarł ostatni z rodu Jagiellonów?

5. Test wyboru alternatywnego: Przekreśl wyrazy niepotrzebne, zostawiając te, które mówią prawdę.

W wieku złotym Polska słynie / nie oznacza się kulturą.

W kraju brakuje / panuje zgoda i dostatek.

Z Litwą łączy się Polska unją lubelską, / wileńską.

Inflanty przyjmuje / nie chce wziąć pod swoją opiekę.

W Krakowie ks. Albert składa hołd / podnosi bunt przeciw Zygmuntowi Staremu.

Polska wieku złotego to Polska potężna / słaba wewnętrznie i zewnętrznie.

Po dobrem przeprowadzeniu dobrze sformułowanego testu wiadomości nauczyciel może być przekonany, że ma pewne i pełne poznanie stanu wiadomości wszystkich bez wyjątku uczniów.

Badanie wyników nauczania tak, jak całe nauczanie, musi na sobie nosić piętno danego nauczyciela. Swoisty, każdemu właściwy a odrębny sposób podejścia do uczniów i przedmiotu musi się wybijać i tutaj, w tej dziedzinie (narazie tak mało uwzględnianej, a tak bardzo ważnej), bo daje nauczycielowi podstawę do oceny swej metody i swego wysiłku.

Ostrowiec Kielecki, (woj. kieleckie). Jan Kulpa.

CZYTANIE W KLASIE IV SZKOŁY POWSZ.

I. Uwagi ogólne.

Lekcje czytania w szkole wogóle, a w starszych klasach w szczególności, bardzo często są uważane za najłatwiejsze do prowadzenia. Jednak, gdy się im bliżej przyjrzymy i spojrzymy na nie z punktu widzenia praktycznego, to przekonamy się, że tak nie jest. Bo właśnie to, co nam się wydaje być najłatwiejsze, należy zwykle do problematów trudnych; a to dlatego głównie, że sprawy, uważane z pozoru za proste i łatwe, bagatelizujemy i nie czynimy żadnych poważniejszych wysiłków przy ich rozwiązywaniu. W praktyce więc skutek najczęściej bywa taki, że problemy istotnie proste i łatwe, zazwyczaj są rozwiązywane z dużemi brakami. Właśnie lekcje czytania np. w klasie IV dostarczają nam sporo interesujących i pouczających pod tym względem przykładów.

Przedewszystkiem w praktyce lekcje czytania są prowadzone najczęściej nudnie i banalnie. O interesujące jednostki metodyczne jest niezmiernie trudno. Dość często pokutuje jeszcze t. zw. czytanie kursoryczne i stataryczne. Ale trzeba tu podkreślić, że w praktyce czytanie kursoryczne było i jest czytaniem przez dzieci kolejno od początku do końca pewnego (najczęściej już opracowanego statarycznie) tekstu czytanki; a czytanie stataryczne było i jest jeszcze „obrabianiem" na wszystkie boki wybranego tekstu takiej lub innej czytanki. Właśnie na tem kursorycznem i statarycznem czytaniu najwięcej się ludzie „wsypywali" przy wizytacjach inspektorskich. Dokuczały więc te „formy" i nauczycielom. A już najwięcej to tym, co mieli składać egzamin praktyczny i przeprowadzać na egzaminie lekcje czytania. Bo przecież i tak przy prowadzeniu lekcyj czytania „na pokaz", nadchodzą ze wszystkich stron trudności, a cóż dopiero działo się wtedy, kiedy obowiązywało czytanie stataryczne i kursoryczne.

Nowy program te formy czytania wyrzucił z klas starszych. Należy więc tylko i w praktyce pozbyć się całkowicie ich miazmatów. Możliwe to się stanie wówczas, gdy z jednej strony wnikniemy w program czytania wogóle (a w klasie IV w szczególności) i w treść czytanek dla danej klasy, a z drugiej strony,

gdy zdamy sobie sprawę z trudności porządnego organizowania lekcyj czytania.

Wyniki w nauczaniu czytania należy stale mieć na uwadze. Każda lekcja czytania dobrze zorganizowana i przeprowadzona, winna przybliżać dzieci do końcowego rezultatu całorocznej pracy, jakim jest „umiejętność poprawnego i płynnego czytania z uwzględnieniem znaków przestankowych, zdawanie sobie sprawy z treści czytanek". A więc wchodzą tutaj w grę technika i estetyka czytania oraz orjentacja w treści czytanych utworów.

Jakie czytanki zaleca w klasie IV nowy program czytania? Program zaleca „Czytanie głośne i ciche krótkich, poprawnych pod względem formy, do psychiki dziecka dostosowanych opowiadań, opisów, obrazków historycznych, podań, legend, bajek, baśni itp. oraz odpowiednio dobranych wierszy z podręcznika". Jasne się tutaj staje, że wszystkie utwory muszą się wiązać z tematami, podanemi w programie a stanowiącemi obrazową treść osi programowej „Polska i jej kultura". Wszystkie więc utwory do czytania należy pod kątem tych tematów dobierać. Wówczas nie będą one oderwane od nauczania innych dziedzin języka ojczystego i od całokształtu pracy w tej klasie. Zasada korelacji wystąpi wtedy tutaj w sposób naturalny i będzie miała też wpływ na wyniki czytania.

W programie czytania na podkreślenie specjalne zasługuje czytanie ciche i głośne. „Czytanie ciche — podkreśla program na stronicy 263 — przy którem dziecko musi wzrokiem obejmować całe wyrazy, jest skutecznym środkiem opanowania techniki czytania, a zwłaszcza wyrobienia płynności czytania, i dlatego winno być często stosowane na szczeblu pierwszym". Widzimy zatem, że umiejętnie stosowane czytanie ciche na lekcjach czytania będzie się wybitnie przyczyniało do realizacji z programu czytania tego punktu, który brzmi: „Utrwalenie umiejętności poprawnego, wyraźnego i płynnego czytania z uwzględnieniem przestankowania".

Przytem w klasie IV „należy przygotowywać dzieci do cichego czytania w klasach wyższych, w których jest dalej stosowane jako pewna metoda pracy, która, uwzględniając indywidualne tempo pracy ucznia, pozwala mu lepiej wniknąć w treść czyta-

nego utworu, a przez rozwijanie samodzielności przygotowuje do samouctwa.“ Oczywiście, że czytanie ciche wówczas tylko spełni swoje zadanie w tej klasie, o ile za każdym razem przy stosowaniu jego będą miały dzieci cel czytania cichego. Poprostu trzeba starać się tak zorganizować lekcję, by czytanie to było realną i konieczną potrzebą dziecka w tych wszystkich momentach, w których je zamierzamy zastosować na lekcji czytania.

Czytanie głośne w dalszym ciągu służy tym samym zadaniom, co i czytanie ciche. „Cechy dobrego czytania głośnego — podkreśla program na str. 262 — są następujące: wyraźne i poprawne wymawianie poszczególnych wyrazów, zachowanie przestankowania, uwzględnianie akcentu logicznego, czytanie z odczuciem“. Wszystkie te cechy stanowią istotę czytania dobrego i wyrazistego. Umiejętność takiego czytania osiąga się drogą stopniowych ćwiczeń. Ćwiczenia te rozkładają się na wszystkie klasy. W kl. IV obok cech, wyrabianych w klasach poprzednich, główny nacisk położymy na rozumienie treści i zachowanie przestankowania, starając się jednocześnie i o inne, właściwe do ćwiczeń w klasach starszych, słowem, stosownie do poziomu klasy, będziemy ćwiczyli dzieci w istocie dobrego i wyrazistego czytania. Poza tem czytanie głośne specjalnie pomocne nam będzie przy opracowywaniu treści czytanek. Wiadomo bowiem jest, że dobre przeczytanie danego utworu wybitnie przyczynia się do rozumienia jego treści i odczucia przez klasę. Dobrze jest zatem, gdy robimy odpowiedni użytek z głośnego czytania, do którego zawsze znajdziemy odpowiednio czytające dzieci podczas omawiania treści czytanek.

Program nakazuje „Omawianie treści czytanek z podręcznika, książeczek (ew. pisemek), czytanych w szkole i w domu, w szczególności wyodrębnianie postaci, zdarzeń i obrazów, nawiązywanie treści czytanki do przeżyć dzieci“. A więc w omawianiu czytanek przedewszystkiem należy się starać o wiązanie ich treści z przeżyciami wartościowemi dzieci: trzeba zatem bacznie je obserwować i wszystkie zaobserwowane przeżycia wykorzystywać przy odpowiednich czytankach. Następnie przy wyodrębnianiu postaci między innemi odda nam usługi —

czytanie rolami, zaś przy wyodrębnianiu zdarzeń i obrazów — inscenizacja itp. Wyodrębnione zdarzenia, obrazy i postacie będą przez dzieci odpowiednio uporządkowane i ułożone według pewnej kolejności. W ten sposób więc dzieci będą się ćwiczyły w pierwszych próbach układania planu. Podczas tej całej pracy należy troszczyć się o „stopniowe przyzwyczajanie (dzieci) do samodzielnego ujmowania czytanych tekstów". W realizacji tego zadania odda nam duże usługi odpowiednio zorganizowana i wykorzystywana w szkole lektura domowa dzieci, zarówno z pisemek jak i z książeczek. Chodzi tu o to, by nauczyć dzieci znajdować w książce te szczegóły, których poszukują dla pewnego określonego celu.

Czytanki i czytanie będzie wymagało niejednokrotnie wyjaśnień słownikowych. „Wyjaśnienia słownikowe — podkreśla program — można stosować przed czytaniem, w czasie czytania i po czytaniu, w zależności od typu utworu". Przy czytaniu utworu o charakterze nastrojowym lub lirycznym nie należy robić żadnych wyjaśnień słownikowych, natomiast — o ile są one potrzebne — trzeba je zrobić przed czytaniem; poprostu dzieci muszą być przygotowane do wysłuchania lub odczytania danego utworu nastrojowego czy lirycznego. Po odczytaniu mogą jedynie wypowiadać się o całości, zwłaszcza ze swych wrażeń i doznań. Podczas zaś czytania utworów o charakterze epicznym, mniej nastrojowym, możemy stosować wyjaśnienia w czasie czytania i po czytaniu. „Przestrzegać należy — jak program słusznie podkreśla — aby wyjaśnienie wyrazów ograniczało się do istotnej potrzeby, aby nie przysłoniło właściwego celu lekcji i nie rozrywało zainteresowania i uwagi ucznia, zwróconych na poznawaną treść". Przy omawianiu treści czytanek należy unikać szczegółowej i drobiazgowej analizy, bo ona nietylko, że nie prowadzi do żadnego celu, ale powoduje nudę i osłabia zainteresowanie dzieci do czytanek i do czytania.

Podczas tej pracy poznawczej nad treścią czytanek dobrze będzie, gdy we właściwy sposób będziemy wykorzystywali ilustracje ruchowe i mimiczne, na które program także i w klasie IV kładzie duży nacisk, podobnie zresztą, jak i na czytanie rolami i inscenizacje.

II. Ilustrowanie czytanek ruchem i mimiką dzieci.

Gest, gestykulacja i mimika są środkami porozumiewania się dziecka z otoczeniem w okresie niemowlęctwa, a w życiu późniejszem bardzo ważnemi składowemi elementami mowy artykułowanej. Gdy będziemy obserwowali dzieci podczas mówienia, to bardzo często zauważymy, że gestem i ruchem wypowiadają pewne treści, których nie umieją jeszcze nazwać — określić słownie. Tak samo też całe opowiadania dzieci są zwykle prawie zawsze ilustrowane gestami i ruchami zupełnie bezwiednie, nieświadomie. Analogicznie rzecz się ma z używaniem gestu przez dorosłych. Dlatego też w szerszem, powszechnem znaczeniu gest oznacza: „ruch członków ciała, towarzyszący mowie, uwydatniający myśli i uczucia, a często zastępujący mowę". Mamy wtedy do czynienia z mową gestów, gestykulacją, mimiką.

Z mową gestów w czystej formie spotkamy się u głuchoniemych. Lud w swoim języku takie porozumiewanie określa mianem porozumiewania się „na migi". Jest to jakoby „mowa ruchów". Mową ruchów posługuje się niemowlę, głuchoniemy, mówca, kaznodzieja, aktor itp. Ale i zwykły śmiertelnik posługuje się gestami w swej mowie i rozmowie z innemi osobami. Uzupełniają one poszczególne wyrazy lub zwroty, albo zastępują je całkowicie. U ludzi prostych, posiadających ubogi zasób słownikowy, gesty są bardzo subtelnym środkiem, uzupełniającym mowę. Zaobserwujmy, naprzykład, rozmowę przekupek z gospodyniami na targach, lub rozmowy kumoszek po naszych wioskach i miasteczkach, a przekonamy się doskonale, jak one świetnie operują gestami i ruchami w swem porozumiewaniu się codziennem. Zauważymy poprostu, że im język jest uboższy, tem mowa gestów jest zjawiskiem częstszem, bogatszem, pełniejszem, doskonalszem.

Widzimy więc, że gest i ruch są ilustracją pewnych pojęć w zależności od tego, w jakim sensie, dla jakich celów bywają używane. Użycie więc, któremu przyświeca zawsze jakiś cel, decyduje tutaj o takiem lub innem znaczeniu gestów i ruchów.

W pracy szkolnej, podczas czytania, gestom i ruchom nadamy specjalne znaczenie i będziemy posługiwali się niemi jako naturalnemi środkami ilustracyjnemi w opracowaniu szeregu czytanek.

Gestykulacja tworzy się z gestów, używanych świadomie lub nieświadomie w naszem postępowaniu. Naogół są w świadomym celowym ruchu przeważnie ręce, czasami głowa i niekiedy tułów. Ręce mogą być wyrzucane wbok, wgórę, wprzód, wdół, przyczem przeważnie i najczęściej pracuje tylko jedna ręka z odpowiedniem uwzględnieniem ruchu dłoni i palców. Głowa może poruszać się lub pochylać w kierunku ziemi lub nieba, w prawo lub w lewo, w jedną lub drugą stronę. Tułów może się pochylać naprzód, wtył, na bok, w lewo i prawo. Wszystkie te ruchy uzależnione są od wypowiadanej treści. Gdy są one zwarte i zharmonizowane z treścią (np. mowy), to wtedy zyskuje ona na swej sile przekonywującej i sugestywnej. Ruchy te bowiem niejako są plastycznym wyrazem zewnętrznym, a więc obrazem treści wewnętrznych, rzuconym przed oczy widzów zapomocą celowych i świadomych gestów i jako obraz działają na widzów. Gestykulacja więc jest częściowym lub całkowitym ruchowym obrazem myśli i uczuć.

Ale gestykulacja może mieć znacznie szersze ramy, poprostu może obejmować ruchy całego ciała dla takiej lub innej potrzeby. Chcemy np. odtworzyć zapomocą gestów ranne ubieranie się, lub wstawanie, kładzenie się do snu itp. Będziemy wtedy musieli wykonać zapomocą gestów kolejno wszystkie czynności, które składają się na całość, np. ubierania się. A więc, począwszy od wciągania pończoch, włożenia na nogi pantofli, a skończywszy na t. zw. rzucie okiem na swoją osobę, będziemy mieli cały zamknięty cykl gestów, dający nam w całości pełny obraz danej sceny, która dokładnie będzie zrozumiałą dla widzów bez żadnych dopowiedzeń słownych. Podobnie zupełnie będzie się przedstawiała sprawa i z odtwarzaniem innych scen z życia, ze świata wyobraźni, fantazji itp. Mamy więc tutaj do czynienia z gestykulacją, nie współtowarzyszącą w mowie w różnych jej formach. To jest druga strona gestykulacji, będąca właściwie już prostą pantomimiką.

Z dotychczasowego omówienia widzimy, że gestykulacja jest szeregiem odpowiednich ruchów i czynności części lub całego ciała, wykonywanych dla odtworzenia lub dla podkreślenia, uwypuklenia i uplastycznienia, czy to jakiego zjawiska czy też sceny — rzeczywistej

lub wyimaginowanej. Jest ona więc środkiem albo uplastyczniającym częściowo lub całkowicie daną treść (wypowiadaną zapomocą mowy artykułowanej), albo zastępującym tę mowę częściowo lub całkowicie. Gestykulacja zatem ma znaczenie praktyczno-życiowe i artystyczne.

Ściśle z gestykulacją wiąże się mimika. Najogólniej mimikę można określić jako sztukę wyrażania uczuć i myśli zapomocą wyrazu twarzy, postawy ciała, ruchów i gestów. Z tego widzimy, że mimika posiada te same właściwości co i gestykulacja, ale różni się od niej temi właściwościami, które określamy wyrazem twarzy lub jej grą. Gra twarzy będzie więc tutaj zagadnieniem najistotniejszem do rozpatrzenia, ona bowiem jest tą zasadniczą różnicą, zachodzącą między gestykulacją a mimiką.

Wyraz „mimika" w mowie potocznej ogółu wykształconego określa ściśle i krótko sztukę wyrażania uczuć i myśli bez użycia mowy artykułowanej. Nawiasem przypominam t. zw. „film niemy".

Patrząc na taki film, możemy łatwo z wyrazu twarzy i całego zachowania się aktora odczytywać jego myśli i uczucia, które wpływają na jego zachowanie i decydują o jego postępowaniu w takich lub innych sytuacjach gry. Kto ma wprawę w odczytywaniu gry mimicznej, ten nie potrzebuje specjalnie śledzić podpisów pod rozgrywającemi się scenami. Zda bowiem sobie jasno sprawę z treści poszczególnych scen, — a w następstwie i całego filmu. Sądzimy, że gra twarzy (jako najsubtelniejszy wyraz przedstawionych losów i przeżyć w filmie), jest czynnikiem zasadniczym i decydującym o wartości artystycznej filmu niemego. Wpływ więc losów i przemian psychicznych na kształtowanie się wyrazów twarzy jest w filmie oczywisty.

Zwróćmy uwagę na stosunek, jaki zachodzi pomiędzy wyrazem twarzy a słowami w mowie potocznej życia codziennego. Oto ludzie w obcowaniu ze sobą dość często nie wypowiadają żadnych słów, albo też są wielce powściągliwi, a jednak doskonale możemy zorjentować się, w jakim są nastroju i jakie uczucia i myśli w nich nurtują: gra oczu i twarzy nam o tem mówi. I dlatego uważamy, że w powiedzeniu „oczy są siedliskiem duszy, a twarz jej odbiciem" została uchwycona głęboka

prawda psychologiczna. O ile mogą być pewne zastrzeżenia, w odniesieniu do ludzi dorosłych, którzy chronią dla różnych celów swoje faktyczne uczucia i myśli za parawanem przybranej maski, o tyle *dzieci oczami i wyrazem twarzy mówią nam o swoich uczuciach i myślach.*

Gest, ruch, gestykulacja i mimika nadają się znakomicie jako *wartościowe środki ilustracyjne* do wykorzystania w pracy szkolnej, a w nauce czytania klasy IV przedewszystkiem. Podkreślamy, że są one poprostu świetnemi środkami ilustracyjnemi treści czytanek. Dzieci, ilustrując treść czytanek gestem, ruchem, gestykulacją i mimiką, — będą musiały wczuć się w losy i sytuacje bohaterów i zdarzeń danego utworu, związać je ze swojemi przeżyciami i w sposób naturalny wypowiedzieć ruchowo i mimicznie.

Takie wypowiadania są poprostu żywym i barwnym obrazem, zrodzonym z wczucia i zrozumienia przez dzieci treści tej lub innej czytanki. Zatem zrozumiałą staje się rzeczą, że będziemy mieli tyle rozmaitych ilustracyj ruchowo-mimicznych, ile mamy różnych czytanek w podręczniku do czytania dla klasy czwartej.

Wykorzystywanie więc tych środków ilustracyjnych uzależnione będzie z jednej strony od treści danej czytanki, a z drugiej od umiejętności wykorzystywania tych środków ilustracyjnych przez nauczyciela i od wdrożenia dzieci do tego rodzaju pracy dydaktyczno-wychowawczej. Oczywiście zrozumiałą staje się tu rzeczą, że jedne dzieci, nawet w tej samej klasie, będą się posługiwały ilustracją ruchowo-mimiczną wprawniej, a drugie — niedołężniej; jednak mimo to takie *ilustracje będą przynosiły wszystkim wiele radości i pożytku.*

Ponadto gest, ruch, gestykulacja i mimika są zasadniczemi składowemi elementami teatru szkolnego w najszerszem tego słowa znaczeniu i jako takie odgrywają bardzo ważną rolę w przygotowaniu dzieci do pracy teatralizacyjnej w ściślejszem znaczeniu. Ilustrowanie więc czytanek temi środkami z punktu widzenia krzewienia w dzieciach kultury teatralnej, na co nowy program też kładzie nacisk, jest sprawą o bardzo ważnem znaczeniu wychowawczo-społecznem.

III. Czytanie rolami.

Nowy program w klasie IV, tak jak i w III, przewiduje czytanie rolami. Czytanie to wymaga od dzieci zapoznania się z czytankami, oceny ich przydatności do danej formy czytania, podziału na role, rozebrania ról przez uczenice i uczniów. Samo więc czytanie jest aktem końcowym szeregu czynności dziecięcych, doprowadzających do czytania rolami danej czytanki. Czynności te — to praca poznawczo-badawcza dzieci nad tekstem czytanki według określonego planu postępowania. Główne punkty tego planu to realne zadania, doprowadzające dzieci do celu: czytania rolami. Jest ono zatem dla naszych uczenic i uczniów celem, a dla nauczyciela środkiem metodycznym przy opracowywaniu czytanek i ćwiczeniem przygotowawczem do innych form teatralizacji.

Gdy nauczyciel będzie robił właściwy użytek w odpowiednim czasie z czytania rolami, w dużym stopniu ułatwi sobie pracę w nauce czytania, a dzieciom da możność ćwiczenia się nietylko w poprawnem czytaniu i rozumieniu czytanego tekstu, ale i w dobrej dykcji, bo siłą rzeczy wybrana przez dziecko rola będzie wpływała na nie, aby wymawiać wyraźnie i poprawnie poszczególne wyrazy, uwzględniać akcent logiczny, zachować przestankowanie, czytać z odczuciem itp. Wyczują one i uświadomią sobie, że ta sama czytanka, czytana przez jedno dziecko i przez kilkoro dzieci, to jakby dwie różne czytanki. Będą więc mogły zauważyć i uświadomić sobie wartość i rolę dobrego czytania i dobrej interpretacji czytanki. To spostrzeżenie i uświadomienie, przyczyni się do wzbudzania w dzieciach kultu dla ładnego czytania, dla mowy i języka ojczystego; zapali je do pracy nad językiem ojczystym i wzmocni w ich charakterach potrzebę wytrwałości w ćwiczeniach, prowadzących do pewnego celu — w tym wypadku do pięknego czytania i inteligentnego interpretowania rzeczy czytanej. Poza tem czytanie rolami jest praktycznem przygotowaniem dzieci do udziału w pracy kulturalno-teatralnej we własnem środowisku po ukończeniu szkoły.

Czytanie rolami ma też pewne znaczenie przy rozpoznawaniu dzieci przez nauczyciela. Jedni odczuwają lepiej role wesołe, komiczne, inni smętne, poważne; jedni rozumieją dokładniej i łatwiej interpretują swoich bohaterów, inni mniej.

Zarysowywują się więc podczas czytania rolami w szkole indywidualne uzdolnienia i cechy osobnicze charakteru dziatwy.

Przytem skala tego czytania jest bardzo rozległa i uzależniona od szeregu czynników, zarówno tkwiących w dzieciach, jak i w utworach czytanych. Dzieci z roku na rok wykazują coraz większe uzdolnienia i lepsze przygotowanie, co wpływa na jakość czytania rolami.

Utworami będą w pierwszych klasach króciutkie i proste powiastki, bajki itp., a w klasach starszych nowele, powieści i inne utwory dla dzieci o tematach komicznych, poważnych, wesołych, smętnych itp. Rozmaitość i barwność czytania rolami uzależniona jest od rozmaitości i barwności osobowości czytających i charakteru utworów czytanych. Istnieje zatem całe bogactwo czytań rolami i tem bogactwem możemy dysponować właściwie we wszystkich klasach szkoły powszechnej, a więc i w klasie IV.

Widzimy więc, że znaczenie czytania rolami jest w nauce czytania i wychowania wielce doniosłe. Trzeba je wykorzystywać przy czytaniu wszystkich tych czytanek, które do czytania rolami całkowicie się nadają. A takich znajdziemy bardzo dużo także w podręcznikach dla klasy IV.

IV. Uwagi końcowe.

Podane praktyczne wskazówki ogólne, dotyczące czytania w klasie IV, rozważone wartości ilustrowania czytanek ruchem i mimiką, scharakteryzowane czytanie rolami zwracają naszą uwagę na fakt, że czytanie w klasie IV może być organizowane ciekawie i pożytecznie, zarówno z punktu widzenia dziecka jak i wychowania. Przytem wszystkie te rozważania i uwagi, wypowiedziane powyżej, łączą się bardzo ściśle z sobą, dając nam obraz innego nauczania czytania niż kursoryczne i stataryczne, a jednocześnie otwierają realne perspektywy dla innych dziedzin pracy i wychowania w ramach języka ojczystego i poza jego granicami. Przedewszystkiem (poza osiąganiem wartości wymaganych przez program w dziale czytania), tego rodzaju praca jest przygotowaniem i częściowem wkroczeniem w dziedzinę zagadnień teatru szkolnego wogóle, a inscenizacji w szczególności.

Jeżeli chodzi o inscenizację, to w nauce czytania na poziomie klasy IV może ona oddać duże usługi. Chociaż program jej nie uwzględnia jako formy pracy obowiązującej, to jednak w „Uwagach“ do programu języka ojczystego klasy IV inscenizacja w nauce czytania jest zalecana. Należałoby ją więc rozważyć bliżej i dokładniej, bo poza już wspomnianemi powodami są jeszcze problemy w inscenizacji czytanek o pierwszorzędnem znaczeniu dydaktycznem i wychowawczem, o których nie wspomniałem ze względu na szczupłość ram niniejszego artykułu.

Augustów (woj. białostockie). Józef Witek.

„TEMATY ĆWICZEŃ W MÓWIENIU, CZYTANIU I PISANIU“

jako odzwierciedlenie światopoglądu dziecka i jego zainteresowań.

Do całkowicie nowych zjawisk programowych we współczesnem szkolnictwie polskiem należą t. zw. tematy, na których ma się opierać realizacja trzech podstawowych działów nauki języka polskiego.

Odznaczają się one z jednej strony wybitnem pochyleniem ku osi programowej, z drugiej zaś — dostosowaniem do zmieniającego się z biegiem lat światopoglądu dziecka. Tę ostatnią właściwość spróbujemy rozważyć nieco szczegółowiej.

Jedną z zasadniczych cech psychiki dziecięcej w wieku przedszkolnym jest t. zw. egocentryzm, dzięki któremu dziecko uważa siebie za jakąś postać centralną, jakoby najważniejszą, około której inni ludzie, świat zjawisk materjalnych, wreszcie pewne wypadki i zdarzenia obracają się na podobieństwo obiegu ciał niebieskich dookoła słońca. W tych warunkach własne doznania i przeżycia urastają do olbrzymiego znaczenia, oczywiście w mniemaniu samego dziecka.

I taka to postać centralna opuszcza w siódmym roku życia po raz pierwszy dom rodzinny i zjawia się na kilka godzin dziennie w szkole. Wyłania się więc zagadnienie, czy otaczający dziecko nimb wielkości ma prysnąć u progu klasy jak bańka mydlana, czy też w imię konieczności poszanowania odrębności

psycho-fizycznej struktury wychowanka szkoła uzna jego egocentryczne zainteresowania, do nich nawiąże, na nich oprze plan wychowawczego i dydaktycznego oddziaływania?

Współczesna szkoła dawno już przesądziła sprawę na korzyść tej drugiej ewentualności, czego widomym znakiem jest pomieszczenie w programie języka polskiego, w dziale tematów dla klasy I, naczelnego rozdziału pt. „Zdarzenia z życia dzieci, zabawy i zajęcia w domu, poza domem, w szkole". Dział ten ulega wprawdzie częściowej rozbudowie w klasie II, niemniej jednak dziecko wraz z jego przeżyciami nie przestaje być ośrodkiem zainteresowania. Dopiero od klasy III poczynając, owo pajdocentryczne nastawienie omawianego działu tematów ustępuje miejsca przejawom życia najpierw najbliższego, a następnie coraz dalszego środowiska, by zkolei w klasie VII przekształcić się na zagadnienia o charakterze kulturalnym, społecznym czy ekonomicznym.

Wyżej naszkicowane trzykrotne przeobrażanie się tematów jest odpowiednikiem zmian, zachodzących pod wpływem wieku i rozwoju w skomplikowanej organizacji psychicznej dziecka. Istotnie około ósmego roku życia zanikają u dzieci egocentryczne zainteresowania. Z oczu ich opada jakgdyby łuska, to też ze zdziwieniem, ciekawością i zainteresowaniem zaczynają dostrzegać najpierw otoczenie najbliższe, a następnie — dalsze. Życie własne ma odtąd wartość o tyle, o ile się splata z przejawami życia środowiska. Wreszcie około 12—13 roku życia do głosu dochodzi krytycyzm, oparty na pierwiastkach rozumowych, to też przejawy własnego i cudzego życia już wychowankowi nie wystarczają. Mówimy, że dojrzał on do rozważania problemów o charakterze ogólniejszym i taką też strawę duchową dają mu obecnie tematy.

Z uznaniem nadmienić należy, że program wprowadził do omawianego działu tematów w odniesieniu do klasy I i II „z a b a w y", których wcale nie było w projekcie programów.

Powiedzieć ktoś może, iż nad takim drobiazgiem rozwodzić się nie warto. Słusznie! Jeżeli chodzi o ilość słów, to istotnie mamy do czynienia z drobiazgiem, jeżeli natomiast uwzględnimy treść tego wyrazu, to zgodzić się musimy, iż wypełnia ona niemal całkowicie życie 7-mio- i 8-mioletniego dziecka. Gdy zaś pa-

miętać jeszcze zechcemy, że zabawa jest dla dziecka zajęciem o najwyższej skali wzruszeniowej, łatwo zrozumiemy, jak wiele rumieńców życia nabrały tematy dla obu najniższych klas przez wprowadzenie do nich przeżyć, związanych z zabawami.

Inną znów cechą psychiki, — ściślej mówiąc fantazji — dziecka, wstępującego do szkoły, jest t. zw. animizm, dzięki któremu nadaje ono zjawiskom martwym cechy życia. Mało! Kije, liście, filiżanki, woda, wiatr, gałganki itp. nietylko żyją, ale życie ich kształtuje się na wzór życia ludzkiego. Ta ostatnia właściwość fantazji nosi nazwę antropomorfizmu.

Otóż ów animistyczny i antropomorfistyczny światopogląd sprawia, że umysł dziecka porusza się najchętniej w świecie baśni i ułudy. Inaczej jeszcze mówiąc, dziecko woli świat fantastycznych rojeń niż codzienną rzeczywistość. Stąd oczywiście umiłowanie baśni, bajek, wreszcie legend.

Odpowiednikiem dla fantastycznego światopoglądu dziecięcego jest dział ostatni tematów, zatytułowany w odniesieniu do klasy I „Świat baśni i bajek“ z dodatkiem legend dla klasy II. Dział ten utrzymuje się do końca I szczebla programowego, z tem, że z klasy III i IV wyraz „świat“ został celowo usunięty.

I znów należy stwierdzić, że owa gra słów, jaką spotykamy w określaniu tematów fantastycznych dla poszczególnych klas, nie jest wynikiem tylko przypadku, lecz głęboko przemyślanych refleksyj nad psychicznemi właściwościami wychowanka. Wskazuje ona mianowicie, iż nasilenie nauki języka polskiego pierwiastkiem fantastycznym powinno z każdą klasą maleć tak, by w klasie V można było wkroczyć całkowicie na grunt realistyczny. Istotnie czas już na to, albowiem u 10-cio- i 11-toletniego dziecka przewaga rozumu nad fantazją jest aż nazbyt widoczna.

Tematy z zakresu geografji, przyrody i historji, mające charakter propedeutyczny aż do chwili usamodzielnienia się tych przedmiotów, winny być oparte w myśl wyraźnych wskazań programowych w klasie I i II wyłącznie, a w klasach III do VII w znacznej mierze na własnych przeżyciach wychowanków. Widoczna troska o zbliżenie dziecka do samego zjawiska wynika znów z chęci uwzględnienia psychiki dziecięcej.

Otóż nie jest żadną tajemnicą, że młodzież I szczebla programowego należy do t. zw. typu wyobrażeniowego. Prawdę tę wyraża w sposób dosadny stara, niemniej jednak wypróbowana zasada w słowach: „Niczego nie może być w umyśle, co uprzednio nie przeszłoby przez zmysły".

Jeżeli więc na gruncie tego hasła pozostać zechcemy, programowy nakaz respektowania zasady poglądowości, z położeniem na nią silniejszego nacisku w klasach niższych, będzie zrozumiały.

Na zakończenie chciałbym jeszcze poświęcić kilka osobnych uwag tematom historycznym.

Uderza w nich nietylko fragmentaryczny sposób ujmowania zagadnień, ale — zwłaszcza w odniesieniu do klasy I i II — ograniczania się do teraźniejszości. Gdyby więc nie wprowadzono do programu kl. I historji zabawki, zeszytu itp. (w projekcie nie było), a do klasy II historji ogródka i boiska, historja nie byłaby historją.

A jednak innego wyjścia twórcy programów nie mieli. Skoro bowiem „Polskę i jej kulturę" uczyniono osią programową, musiano dziecku ukazać przedewszystkiem tę Polskę bliższą mu i bardziej zrozumiałą, zatem Polskę współczesną wraz z jej centralnemi postaciami. Mało! Programodawca liczyć się musiał, także i ze stopniem umysłowego rozwoju dziecka. Ten ostatni wzgląd również nakazał mu wyjść od współczesności, albowiem znaną jest rzeczą, że do tworzenia t. zw. pojęć rzeczowych czasowej perspektywy, dzieci na tym stopniu rozwoju nie są jeszcze zdolne. Pojęcia te zjawią się dopiero później, jako wynik systematycznej, na porównaniach coraz dłuższych odcinków czasowych opartej pracy. I tu zatem układ tematów odpowiada światopoglądowi dziecka, jakkolwiek z konieczności nieco poza niego wykracza.

Rozpatrzyłem pokrótce ważniejsze przykłady, świadczące, iż tematy są niejako odzwierciedleniem światopoglądu dziecka. Fragmentaryczne traktowanie zagadnienia sprawia, iż powstały pewne luki. Wierzę jednak, że wypełni je żywą treścią światły nauczyciel polski.

Sokal (woj. lwowskie). Stanisław Cwenar.

NOWE KSIĄŻKI.

(Oceny, streszczenia, uwagi, komunikaty wydawnicze.)

St. Irzyk: DZIENNY ROZKŁAD MATERJAŁU NAUKOWEGO DLA III KLASY MIEJSKICH I WIEJSKICH PUBLICZNYCH SZKÓŁ POWSZECHNYCH. Nakład Książnica-Atlas. Lwów, Warszawa. Str. 96. Cena zł 2,40.

St. Irzyk: DZIENNY ROZKŁAD MATERJAŁU NAUKOWEGO DLA VI KLASY SZKÓŁ POWSZECHNYCH. Nakład Książnica-Atlas. Lwów, Warszawa. Str. 112. Cena zł 2,80.

Nakazy programowe zmuszają nauczyciela do nakreślenia sobie zgóry szczegółowego planu całorocznej pracy dydaktycznej i wychowawczej, w którym poza wielu innemi znalazłby swój wyraz postulat korelacji względnie koncentracji, postulat przystosowania nauki do życia praktycznego, nachylenia gospodarczego, w którym przewijałaby się stale myśl o Polsce, a któryby zarazem tak regulował intensywność pracy, by mógł on z końcem roku osiągnąć nakazane przez program wyniki nauczania.

Takim właśnie szczegółowym planem wzajemnego ustosunkowania się do siebie poszczególnych przedmiotów względnie uzgodnieniem współpracy nauczycieli w jednej klasie, takim planem gospodarki czasem i preliminarzem rocznego podręcznikowego i bezpodręcznikowego materjału nauczania są wspomniane dzienne rozkłady materjału nauczania dla klasy III i VI. Oparte na nowych i szerszych podstawach oraz szerzej opracowane niż poprzednie zeszyty na klasę I, II i V, zawierające na 96 stronicach najpierw wymagany w dziennikach lekcyjnych miesięczny podział materjału nauczania, następnie oparte o niego szczegółowe dyspozycje lekcyjne i przygotowawcze ze wszystkich przedmiotów odpowiedniej klasy, noszące wiele nowych pomysłów i rozwiązań metodycznych, są nowowydane dzienne rozkłady bardzo wartościową, pożyteczną i konieczną pomocą szkolną dla każdego nauczyciela. Są one taką pomocą z początkiem roku szkolnego, kiedy to nauczyciel organizuje swą całoroczną pracę, są taką w ciągu całego roku a tem bardziej w drugiej jego połowie, kiedy to konieczna jest własna ocena i kontrola sposobów, tempa i wyników swej przygotowawczej i dydaktycznej pracy. ✱

Szober Stanisław: GRAMATYKA POLSKA W SZKOLE POWSZECHNEJ, kl. VII. M. Arct, Warszawa. Str. 46. Cena zł 0,60.

Mała ta książeczka jest zakończeniem cyklu podręczników tegoż autora, obejmujących całość nauki gramatyki w szkole powszechnej. Nowy ten zeszyt, tak samo, jak dwa poprzednie, dostosowany jest ściśle do wymagań programu ministerjalnego i posiada te same, co i dwa poprzednie zeszyty, zalety: ścisłość naukową, przystępność i jasność wykładu oraz doskonale dobrany materjał ćwiczeniowy.

Książeczka, tak samo, jak dwa poprzednie zeszyty, rozkłada się na dwie uzupełniające się wzajemnie części: ćwiczenia i wykład. Bardzo udatnie wywiązał się autor z nowego szczegółu programu, zalecającego podanie wiadomości o gwarach i języku literackim. Treść tekstów gwarowych jest interesująca, niekiedy przebija w niej nieprzymuszony ludowy humor. ✱

A. Klar: OGLĄDANIE OBRAZÓW I OMAWIANIE ICH TREŚCI W SZKOLE POWSZECHNEJ (ze szczególnem uwzględnieniem klasy pierwszej). Książnica-Atlas. Lwów — Warszawa. Str. 28. Cena zł 0,40.

W rozprawce tej zwraca autor uwagę na rolę obrazów w nowych programach szkolnych. Obrazy mają rozwijać wyobraźnię dziecka i być uzupełnieniem jego bezpośrednich obserwacyj oraz rozwijać jego słownic-

two. Znajduje tu nauczyciel wskazówki jak kierować obserwacją oraz opowiadaniem dziecka na podstawie obrazu, jak ma się przedstawiać droga metodycznej obserwacji obrazów. Opierając się na komplecie tablic ściennych W. Skoczylasa, autor wskazuje jak należy w pracy szkolnej podejść do oglądania tych tablic. Zostawiając przytem dużo swobody i inwencji metodycznej nauczycielowi, autor zwraca uwagę na rolę, jaką mogą odegrać tablice w nauce czytania i pisania przy pomocy elementarza Falskiego, Kubskiego, Kotarbińskiego i innych. Mając do dyspozycji wyżej wspomniany komplet tablic i niniejszą rozprawkę, może sobie nauczyciel w silnej mierze ułatwić pracę w szkole. ✱

M. Bakkowa i Z. Perkowska: PISOWNIA POLSKA W ĆWICZENIACH dla klasy piątej szkół powszechnych. Dom Książki Polskiej, Warszawa. Str. 52. Cena zł 0,50.

Nowy podręcznik do nauki pisowni polskiej dla szkół powszechnych, opracowany przez autorki na podstawie najnowszych programów i zatwierdzony przez Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, odznacza się jasnością wykładu, właściwym doborem materjału do ćwiczeń i wielką starannością opracowania. ✱

Wernerowa Jadwiga: POZNAWAJMY PRZYRODĘ I NASZ KRAJ. Podręcznik dla kl. IV szkoły powszechnej. M. Arct, Warszawa. Str. 215, 234 rys. Cena zł 1,40.

Podręcznik zbliża ucznia do przyrody. Budzi sympatję i współczucie dziecka dla otaczającej przyrody. Akcentuje ścisły związek i współzależność życia roślin i zwierząt z życiem człowieka. Ujmuje biologicznie życie zwierząt i roślin. Część geograficzna odznacza się bezpośredniością przeżyć i sugestywnością opisów. Uwydatnia malowniczość krajobrazu, zwraca baczną uwagę i budzi szacunek dla pracy człowieka. Książka napisana jest stylem lekkim i żywym, dostosowanym do umysłowości dziecka. Stronę ilustracyjną wyróżnia bogactwo i staranny dobór doskonałych fotografij oraz oryginalnych i wiernych rysunków z natury. ✱

BIBLJOTECZKA NIEMIECKA Instytutu Wydawniczego Książnica-Atlas, Lwów — Warszawa. Pod redakcją dr M. Friedländera i dr J. Piątka.

Druga serja „Bibljoteczki Niemieckiej" zawiera opracowania nowszych i współczesnych utworów literatury niemieckiej i uwzględnia w ich doborze zainteresowania młodzieży od trzynastego roku wzwyż. Znajdzie ona w tych utworach życie miasta i wsi, młodych i starszych, inteligenta i robotnika. Przemówi z nich do niej powaga życia, ale i jego radość, uśmiech i łza.

Wolf Durian: KAI AUS DER KISTE. Str. 72. Cena zł 1,—.

Przepyszna opowieść, napisana z amerykańskim rozmachem i prawdziwą znajomością duszy chłopięcej. Wspaniałe awantury małego ulicznika Kaia, przesuwające się jak szalony film na ekranie opowieści, zabawiają młodego czytelnika i trzymają go w napięciu do ostatniej litery.

Rolf Italiaander: SO LERNTE ICH SEGELFLIEGEN. Str. 56. Cena zł 1,10.

Jest to opowiadanie, napisane przez 15-letniego chłopca niemieckiego, który, zapaliwszy się do lotnictwa, spędził całe wakacje w szkole szybowcowej w Rossitten w Prusach Wschodnich. Swoje przeżycia kreśli sympatyczny autor żywo i zajmująco.

Lisa Tetzner: DER FUSSBALL. Str. 32. Cena zł 0,55.

Jest to łatwo a zajmująco napisane opowiadanie z życia wielkomiejskiej młodzieży proletarjackiej, jak to chłopcy marzą o zakupieniu piłki i jak ją zdobywają własną pracą, jakie mają trudności z wyszukaniem miejsca do gry, jak wreszcie potrzeby ich znajdują zrozumienie u władz.

Erich Kästner: EMIL UND DIE DETEKTIVE. Str. 80. Cena zł 1,—. Znana i ulubiona przez młodzież książka pojawia się tu w skrócie, opracowanym jako lektura szkolna. Nauczyciel potrafi nią nietylko zająć swoich uczniów, lecz także wskazać tkwiące w niej pierwiastki etyczne i podziałać w ten sposób wychowawczo.

Vicki Baum: JAPE IM WARENHAUS. Cena zł 0,65. Wzruszające opowiadanie o szesnastoletnim chłopcu, który, znęcony piękną krawatką na wystawie, ciuła ciężko zarobione grosze, by ją móc kupić. Gdy stracił nadzieję zarobienia odpowiedniej sumy, skrada się do wnętrza domu towarowego, zostaje tam na noc, oszałamia się wspaniałością drogich ubiorów i ginie tragicznie wśród pożaru całego gmachu, który niechcąco wzniecił. ✤

Dr. A. Wereszczyński: WIADOMOŚCI O POLSCE WSPÓŁCZESNEJ ze szczególnem uwzględnieniem stosunków politycznych, gospodarczych i społecznych. Część I. Ustrój i administracja państwa polskiego. Wydanie czwarte, przerobione i uzupełnione. Wydawn. Zakładu Narodowego im. Ossolińskich. Lwów. Stron 316. Cena zł 5,—.

Podstawą nowego, czwartego, wydania książki jest dążenie autora do zaktualizowania jej treści przez uwzględnienie zmian, które zaszły współcześnie w dziedzinie ustroju politycznego i społecznego państw nowoczesnych ze szczególnem uwzględnieniem tych reform w Polsce.

Omawia więc autor wyczerpująco zmiany, wytworzone u nas przez nową konstytucję, ustawę o wyborze Prezydenta, nową ordynację wyborczą do Sejmu i Senatu, dalej ustawę samorządową gmin wiejskich i miejskich oraz powiatów. Uwzględnia także nowe przepisy administracyjne w dziedzinie wojskowej, gospodarczej i społecznej oraz wyjaśnia ostatnie przepisy odnośnie do Trybunału Stanu i Najwyższego Trybunału Administracyjnego.

Ewolucja, jakiej dzięki tym reformom uległ stosunek obywatela do Państwa, znalazła tutaj jasne i wszechstronne naświetlenie. To też praca ta służyć może nietylko jako podręcznik dla uczącej się młodzieży, lecz także jako wyczerpujące i przystępne źródło informacji dla pragnącego zorjentować się w nowych warunkach czytelnika. ✤

G. Piotrowski: PRZEDSIĘBIORSTWA MORSKIE. Główna Księgarnia Wojskowa. Warszawa. Str. 90. Cena zł 2,80.

Autor, wypraktykowany specjalista przemysłów morskich, umożliwia czytelnikom zapoznanie się z różnego rodzaju przedsiębiorstwami morskiemi. Są to rzeczy u nas zupełnie prawie nieznane. Z książki komandora G. Piotrowskiego dopiero można przekonać się, jak wielki zasięg może mieć praca na morzu i dla morza. Morze ma ogromne potrzeby i dlatego też potrafi zatrudnić zastępy rodaków, chcących pracować, mających inicjatywę i energję.

Autor drobiazgowo omawia wszystkie rodzaje przedsiębiorstw żeglugowych, oraz mówi o przebogatych możliwościach w różnych innych gałęziach pracy dla morza, jak n. p. armatorstwo, pilotaż, holownictwo, szyphandlerka, maklerka okrętowa, składownictwo, handel i przetwórczy przemysł itp.

Komu zatem należy polecić książkę „Przedsiębiorstwa morskie"? Dwom kategorjom ludzi: młodzieży, szukającej nowych, mało obsadzonych zawodów oraz ludziom, projektującym otworzenie sobie niewielkich warsztatów pracy. Niech książka komandora Piotrowskiego zainteresuje Polaków zarówno poszukujących fachu jak i pragnących otworzyć swój warsztat pracy. — Gdynia czeka na nich dotychczas bezskutecznie. ✤

Juljan Ginsbert: CO TO JEST MARYNARKA WOJENNA? A. B. C. morskie dla wszystkich. Przy współudziale mgr. praw Benedykta Krzywca i art. mal. Feliksa Ciechomskiego. Główna Księgarnia Wojskowa. Str. 61. Cena zł 1,80.

Dziełko to mimo niewielkich rozmiarów zawiera obfity materjał informacyjny do wykładów w szkole o polskiej flocie wojennej (przy nauce o Polsce) oraz do odczytów propagandowych o polskiem morzu. Zawiera ono jasno sprecyzowane korzyści i znaczenie floty wojennej, określa, do czego służy marynarka wojenna, jak się ją tworzy, jak do niej wstąpić, dlaczego nam jest potrzebna, podaje stan naszej floty wojennej, typy jej okrętów itp. 9 ilustracyj, 1 tablica statystyczna, kolorowa tablica flag, oznaki stopni w marynarce wojennej, ważniejsze typy okrętów świata oraz dwie duże plansze, przedstawiające przekrój okrętu linjowego i łodzi podwodnej — oto wspaniały materjał ilustracyjny w tem dziełku posiadający w dodatku tę korzystną własność, że umieszczony jest na tablicach, które przy wykładach mogą być rozkładane i wykorzystywane przez większe audytorjum. Słowem zarówno doskonale zebrana i zestawiona treść jak również i ujęcie ilustracyjne czynią z tej książki pierwszorzędny podręcznik informacyjny, wprost małą encyklopedję o marynarce wojennej. ✱

Wł. Pobóg-Malinowski: JÓZEF PIŁSUDSKI 1901—1908, W ogniu rewolucji. Gebethner i Wolff, Warszawa. Str. 651. Cena zł 16,—.

Jest to drugi tom wielkiej monografji o Józefie Piłsudskim pióra Wł. Pobóg-Malinowskiego. Imponująca rozmiarami i starannością wydania, książka zawiera bogactwo rewelacyjnego materjału, który, umiejętnie zebrany i opracowany, rozwiewa całe mnóstwo legend i przesądów, zasnuwających tak niedawne dzieje, przełomowe lata początku w. XX, dając nowy, nieznany, a fotograficznie wierny i prawdziwy obraz pierwszych zalążków zbrojnej walki o niepodległość.

Początek XX w., lata 1901—1908, dzieje partji socjalistycznej i Piłsudskiego w Galicji i zagranicą, w Londynie, przeniesienie terenu działań do kraju, wojna rosyjsko-japońska i rewolucja w Rosji, a w związku z tem podróż Piłsudskiego do Tokio, pierwsze próby budowania siły fizycznej, wkroczenie partji na drogę terroru, później na drogę walki grupowej, przemiany wewnętrzne i rozłam w partji, okres walki indywidualnej, której najważniejszem zdarzeniem był napad na pociąg w Bezdanach — wszystko to znalazło po raz pierwszy szczegółowe i wierne przedstawienie na kartach tej książki.

A na tle tych czasów wyróżniają się sylwetki sztandarowych działaczy tego ruchu, niejednokrotnie zajmujących dziś kierownicze stanowiska. Nad wszystkich zaś wybija się potężna postać Piłsudskiego, związana integralnie ze zdarzeniami temi, z epoką, której nadawał piętno, według słów autora bowiem w przedmowie — „każdy plan Piłsudskiego, każda jego decyzja, każdy krok wchodził głęboko w życie zbiorowe i o formie tego życia decydował".

W książce swej dał Malinowski nowe, nieznane dotąd materjały, wydobyte z archiwów lub też z pamięci współpracowników Piłsudskiego i jego najbliższego otoczenia, z dokumentów sądowych, z raportów policyjnych i żandarmeryjnych — słowem nie przepuścił żadnej możliwości, żadnego źródła, któreby nie rzuciło pewnego światła na opisywaną postać i czasy.

Sumienne badania, bogactwo zdobytych faktów, umiejętność właściwej, objektywnej oceny i trafnej interpretacji dało w rezultacie — tak w tomie pierwszym — o którym pisze Leon Wasilewski — jak i w tomie drugim „nietylko niewyczerpaną skarbnicę informacyj zupełnie pewnych

i krytycznie sprawdzonych, ale jednocześnie dzieło o wartości naukowej — w postaci pierwszej, szczegółowo i należycie udokumentowanej biografji Piłsudskiego". ✱

Heinz. A Heinz: WÓDZ NIEMIEC. Z 31 zdjęciami. Nakładem A. Dittmanna, Bydgoszcz. Str. 288. Cena zł 7,50.

Nie było dotychczas książki w języku polskim o wodzu Niemiec, która uczyniłaby zadość dziełu Adolfa Hitlera.

Brakowi temu zaradzić ma książka, napisana przez Heinz A. Heinza. Autor ma na celu ułożyć obraz o wodzu, uzupełniony szczegółami ze strony otoczenia Adolfa Hitlera. Informacje te pochodzą od ludzi, wierzących od samego początku w wodza i stojących stale przy jego boku t. zn. od początku ruchu narodowo-socjalistycznego aż do dnia dzisiejszego.

Autor napisał książkę, będącą poczęści biografją poczęści historją. Czytelnik polski pozna z książki tej znaczenie Hitlera dla Niemiec dzisiejszych. Prócz tego ma polski czytelnik otrzymać wyobrażenie o tem, czem jest Hitler dla Polski, dla Europy i dla całego świata.

Książka nie jest pracą polityczną, ani obroną, a najmniej środkiem propagandowym. Jest życiorysem człowieka, którego należy poznać.

Dr. Wrócisław Korwin: ANALOGJA. Metoda umożliwiająca początki nauki języków obcych bez obarczania pamięci. Część niemiecka. Str. 91. Cena zł 2,50.

Dr. Wrócisław Korwin: ANALOGIE. Methode zur schnellen Erlernung fremder Sprachen. Polnischer Teil. Str. 91. Cena zł 2,50.

Wyd.: Instytut Psychologji Doświadczalnej, Katowice, 1930. Skład główny Księgarnia św. Wojciecha w Poznaniu.

Niedawno otrzymaliśmy od redakcji dwie powyższe broszurki, wydane wprawdzie już w roku 1930, przystrojone w zachęcającą opaskę: „3.500 wyrazów niemieckich bez wysiłku pamięci". Bliższe przejrzenie książeczek przekonuje nas jednakże, że niewiele pożytku będzie z tych broszur. Autor bowiem zebrał te słowa z obu języków, które niewiele się różnią między sobą np. wyrazy zbliżone pod względem pisowni i wymowy (Dyszkant — Diskant, dyrygent (!) — Dirigent, Gryfel (!) — Griffel), albo rzeczowniki, tracące w tłumaczeniu końcówki (koncypista — Konzipist, poeta — Poet, prokurysta (!) — Prokurist (!), poemat — Poem.). Samouk po opanowaniu zawartego w książeczce materjału pozna wprawdzie dużo wyrazów, ale przeważnie takich, które w potocznym języku mają bardzo małe zastosowanie. Cóż mu z tego, gdy będzie wiedział, że westalka jest po niemiecku die Vestalin, a pauperyzm — der Pauperismus, kiedy nie wie, jak powiedzieć po niemiecku: chleb, ulica, dzieńdobry i inne potrzebne wyrazy. ✱

WOLNOMULARSTWO W ŚWIETLE ENCYKLOPEDYJ. Wypisy. Warszawa 1934. Skład gł.: Dom Książki Polskiej. Stron 360. Cena zł 5,—.

„Wiadomości o wolnomularstwie obowiązują każdego inteligentnego człowieka" — pisze nieznany nam autor na wstępie swej książki. A „ponieważ o wolnomularstwie obiegają najbardziej sprzeczne sądy i wiadomości", zebrał autor „z szeregu encyklopedyj, uważanych powszechnie za księgi, odzwierciedlające rzeczowo obecny stan wiedzy", te artykuły, które są poświęcone wolnomularstwu, przyczem umyślnie dobierał artykuły autorów różnych narodów, różnych obozów ideowych i religijnych. Reprezentowane są poglądy katolickie i protestanckie, romańskie i anglosaskie, antymasońskie i masońskie. „Wypisy" chcą dać czytelnikowi — w syntezie — „pełny, objektywny i wyrazisty obraz tego, czem jest naprawdę wolnomularstwo".

Oto spis rzeczy: Wstęp (str. I—IV). Polacy wolnomularze (1) Wolnomularze w życiu kulturalnem i publicznem narodów (6) Zarys historji wolno-

mularstwa polskiego St. Małachowskiego — Łempickiego (9) Podręczna Encyklopedja Kościelna, artykuł „Masonerja" (22) Encyklopedja Powszechna Orgelbranda, artykuł „Wolnomularstwo" (28) Ilustrowana Encyklopedja Trzaski, Everta i Michalskiego, artykuł „Masonerja" (31) Internationales Freimaurerlexikon, artykuł „Polen" (34) Bibljografja (43) Larousse, Grand Dictionnaire Universel, artykuły „Franc - Maçon" i „Franc - Maçonnerie" (47) Grande Encyclopédie, artykuł „Franc - Maçonnerie" (88) Meyers Lexikon, artykuł „Freimaurerei" (187) Der Grosse Brockhaus, artykuł „Freimaurerei" (198) Religion in Geschichte und Gegenwart, artykuł „Freimaurerei" (212) Encyclopaedia Britannica, artykuł „Freemasonry" (227) Encyclopaedia of Religion and Ethics, artykuł „Freemasonry" (271) Encyclopedia Americana, artykuł „Masonic Fraternity" (284) New International Encyclopaedia, artykuł „Masons" (311) Statystyka (336) Indeksy (338). ✡

Karolina Lublinerówna dr. fil.: MCHY LIŚCIASTE. Klucz do oznaczania pospolitych gatunków krajowych. Z 12-ma rysunkami i 4-ma tablicami. Wydawnictwo Kasy im. Mianowskiego, Warszawa, 1935. Str. 96. Cena zł 3,—.

Książeczka niniejsza odda usługi w uniwersyteckich pracowniach botanicznych, niezmiernie ułatwi pracę nauczycielowi, odsłaniając mu podczas wycieczek z uczniami, bez uciekania się do obcych źródeł, specyficzny mały światek naszej flory, da możność leśnikowi zwrócenia baczniejszej uwagi na charakter runa leśnego i przyczyni się do dalszych studjów nad tą zaniedbaną dziedziną naszej florystyki. ✡

Adam Chętnik: SPŁAW NA NARWI. Tratwy — oryle — orylka. Studjum etnograficzne z mapką i 82 ilustracjami. Wydawnictwo Kasy im. Mianowskiego, Warszawa 1935. Stron 138. Cena zł 4,50.

Autor, kierownik stacji badań naukowych dorzecza środkowej Narwi T-wa Naukowego Płockiego, dał w bardzo starannie opracowanej monografji dokładny obraz spławu na Narwi od czasów najdawniejszych aż do wojny światowej, po której — jak we wszystkich niemal dziedzinach życia — tak i tu nastąpiły wyraźne, a nawet gwałtowne przesunięcia. Niektóre sposoby pracy, zwyczaje, piosenki, jak również materjały i przybory techniczne podane w opisie, należą już do przeszłości.

Książeczka zainteresuje zapewne nauczycieli — etnografów. ✡

Ks. Alojzy Liguda S. V. D. — AUDI, FILIA...! — Wybór egzortn woczesnych dla żeńskiej młodzieży gimnazjalnej. Nakład Księgarni św. Wojciecha. Str. 286. Cena zł 5,40.

„Audi, filia...!" — słuchaj, córko! Zbyteczna zachęta. Takich słów młodzież słucha z zapartym oddechem. I nawet czasu nie stanie, by pomyśleć: Skąd on to wszystko wie? Jakim cudem posiadł najskrytsze tajemnice naszych serc dziewczęcych?

I jeszcze jedno: — To w czasie egzorty nawet uśmiechnąć się wolno?... Tymczasem kaznodzieja niepostrzeżenie wśliznął się już na tor głębokich rozważań. Uwaga zdobyta!

Teraz tylko sypnąć garść ciężkich oskarżeń, poczem dla odmiany wywieść litanję morałów... Jakież miłe rozczarowanie: „Otóż dzisiaj spełnię rolę twego adwokata" (54).

Albo owa, kiedyś przez samego autora w pociągu usłyszana rozmowa dwojga narzeczonych. Autor, kapłan... od nich właśnie nauczył się cenić wielkość, jaka tkwi w wyznaniu winy. Sam też pokornie wyznaje, że pod wpływem słów pewnej penitentki, przejętej wielką czcią dla matki, uświadomił sobie niektóre przewiny wobec własnej matki.

Tak oto miłość, pokora i... znajomość psychologji młodzieży zniewala każdego dobrego wychowawcę, by swój ludzki autorytet cisnął w proch

własnej małości. Młodzież go sama podniesie z ziemi i wzniesie wysoko, wysoko — ku słońcu Bożego autorytetu, gdzie rozbłyśnie gwiazdą przewodnią, za którą młodzież pójdzie w ogień i wodę.

„Błogosławieni cisi, albowiem oni posiądą ziemię" dusz młodzieńczych.

Nieprzeciętną tę książkę z rozkoszą przeczyta każda uczennica wyższych klas szkoły średniej, każda nauczycielka i każda wykształceńsza matka. Polecić ją można światlejszym członkiniom zarządów organizacyj młodzieży pozaszkolnej. Sporo cennego materjału znajdzie tu nauczyciel religji; warto przeczytać chociażby jeden pouczający i wstrząsający przykład miłości macierzyńskiej, pomieszczony na str. 238. Cz. Maliński (Jarocin)

ŻYWE SŁOWO. Materjały i dyspozycje do wykładów, pogadanek i dyskusyj, wydawane pod redakcją ks. Witolda Klimkiewicza. „Ostoja", Poznań. Cena każdego numeru zł 0,15.

Nr. 41: Błogosławieni czystego serca! Nr. 42: Czystość a zdrowie. Nr. 43: My a kobiety. Nr. 44: Moja przyszła żona. Nr. 45: Czem jest małżeństwo. Nr. 46: Nierozerwalność małżeńska. Nr. 47: Gdy będę mężem. Nr. 48: Gdy będę ojcem.

Wykłady są bardzo żywe, pełne praktycznych wskazań i przykładów, omawiają różne aktualne problemy, a przytem dalekie są od moralizatorstwa i bardzo dobrze zastosowane do psychiki i trudności życiowych, z jakiemi się styka młodzież męska. ✱

X. F r a n c i s z e k B ł o t n i c k i: IDZIEMY W ŻYCIE! „Ostoja" Poznań. Cena zł 0,60.

Jest to zbiór wierszy ideowych Katolickiego Związku Młodzieży. Młodzież znajdzie w nich echo swych wewnętrznych dążeń i przeżyć, pobudkę do pracy, materjał propagandowy na obchody organizacyjne. W wierszach tych, użytych jako deklamacje, powie swym niezorganizowanym towarzyszom, swym rodzicom, przyjaciołom i społeczeństwu wogóle — ku czemu dąży KSM, co tli na dnie serca zorganizowanej młodzieży.

N a d i r: CORAZ WYŻEJ! „Bibljoteka Wieczornicowa" nr. 43. Ostoja, Poznań. Cena zł 1,—.

Jest to wieczornica ideowa na temat hasła Ojca św. dla KSMM. W różnych deklaracjach, skeczach i fragmentach scenicznych przedstawiony jest wysiłek KSMM wzwyż — do dobrego. Role męskie.

Z o f j a K a r c z e w s k a: W NASZEM GRONIE. „Bibljoteka Wieczornicowa" Nr. 41. „Ostoja", Poznań. Cena zł 1,30.

Jest to wieczornica o charakterze propagandowo - organizacyjnym. Każdy punkt programu — wykład, śpiewy, deklamacje, obrazki sceniczne — ilustruje pracę w KSMŻ. Role żeńskie.

E r e m u s: CHRYSTUS KRÓLUJE! „Bibljoteka Wieczornicowa" Nr. 42. „Ostoja", Poznań. Cena zł 1,50.

Tomik ten przynosi wykład i urozmaicenia na obchody religijne, zwłaszcza na święto Chrystusa-Króla. Idąc za myślą przewodnią wykładu wszystkie urozmaicenia (śpiewy, deklamacje, obrazki sceniczne itp.) przedstawiają naocznie, w jaki sposób rozwija się w każdej duszy królestwo Boże. Role żeńskie i męskie.

CHRYSTUS ZWYCIĘŻA! „Ostoja", Poznań. Cena zł 1,—.

Jest to p i e ś ń g r e g o r j a ń s k a z VIII—IX wieku mało jeszcze stosunkowo rozpowszechniona a bardzo piękna. W zbiorku niniejszym wydana jest sama melodja z dwoma tekstami: polskim i łacińskim. Zaczynają

się one od słów „Chrystus zwycięża!" „Christus vincit!". Pieśń ta nadaje się do odtworzenia zarówno w czasie uroczystości religijnych, jak i w czasie nabożeństwa w kościele.

TEATR DLA MŁODZIEŻY MĘSKIEJ I ŻEŃSKIEJ, wydawnictwo Katolickiego Związku Młodzieży. Księgarnia „Ostoja", Poznań.

Ukazały się następujące nowe tomiki:

Nr. 43. Irgo: „Przyjaciółka" (Ż) Cena zł 0,90.

Nr. 45. J. Nałęcz: „Komunista spadkobiercą" (M) Cena zł 1,—.

Nr. 46. Omaris: „Za boskiego króla" (M) Cena zł 1,10. ✱

Dr. Eugenjusz Piasecki: ZARYS TEORJI WYCHOWANIA FIZYCZNEGO. Wydanie 2. Wydawnictwo Zakładu Narodowego im. Ossolińskich, Lwów. Str. XVI + 413. Rycin 77. Cena zł 16,—.

Jedyny u nas profesor teorji wychowania fizycznego, mający za sobą trzydziestolecie z górą pracy i doświadczenia naukowego i dydaktycznego, daje nam tu wszystko, co można było pomieścić w ramach, które rozmyślnie zacieśniono dla ułatwienia nabycia dzieła ogółowi kół zainteresowanych. W Części ogólnej (182 str.) kładzie podwaliny wiadomości zasadniczych. Rozpatruje zatem kolejno istotę tego działu wychowania, jego granice wobec dziedzin sąsiednich, jego cele i środki, układ całości. Dalsze rozdziały zajmują się zdobyczami naszej wiedzy w zakresie fizjologji pracy mięśniowej, wraz z najkonieczniejszemi wiadomościami z dziedziny patologji. W rozdz. V—VI autor zaznajamia czytelnika z odrębnościami grup i jednostek, domagającemi się uwzględnienia w wychowaniu fizycznem. Płeć, wiek, typy rasowe, wiek fizyczny, konstytucja cielesna, stopień wyćwiczenia, stan zdrowia, temperament, charakter, wych. fiz. narodowe.

Część szczegółowa przynosi systematyczny przegląd ćwiczeń cielesnych. Autor zaczyna od rozbioru prostszych elementów, ugrupowanych według organów i funkcyj, na które najwybitniej wpływają (rozdz. VII—X). A zatem ćwiczenia układu ruchowego, ćwiczenia układu nerwowego ,a potem prostsze ćwiczenia czynności wegetatywnych: chód, bieg, skok, zwis, podpór, cios i t. p.; jazda konno, kolarstwo, pływanie, wioślarstwo, narciarstwo, łyżwiarstwo. Wreszcie (rozdz. XI—XIII) zespoły, powstałe z różnych połączeń tych elementów: ćwiczenia rozrywkowe, ćwiczenia użytkowe, ćwiczenia rozumowane (gimnastyka); harce (skauting) jako synteza wychowania fizycznego i moralnego; stosunek wzajemny różnych części składowych wychowania fizycznego; dawka tygodniowa i dzienna ćwiczeń cielesnych; uwagi końcowe. ✱

Wiktor Junosza Dąbrowski: PODSTAWY IDEOWE KULTURY FIZYCZNEJ. Gł. Księg. Wojsk. Warszawa 1935. Str. 55. Cena zł 2,—.

Autor, znany sportowiec i pisarz sportowy, omawia w swej pracy poszczególne dziedziny kultury fizycznej (wychowanie fizyczne, przysposobienie wojskowe, sport) i różnorodny a dodatni ich wpływ na każdego niezależnie od płci, stanowiska i wieku. Dotyczy to nietylko usprawnienia ciała ,ale i odświeżenia umysłu i ukształtowania strony duchowej człowieka. Książka ta, która stanowi jeden z tomików „Bibljoteczki Sportowej" Głównej Księgarni Wojskowej zasługuje na uwagę nietylko sportowców, działaczy na polu wychowania fizycznego, ale najszerszego ogółu, a szczególnie rodziców i wychowawców. ✱

W. Dobrowolski: 15 MINUT GIMNASTYKI PORANNEJ. Główna Księgarnia Wojskowa, Warszawa. Str. 127. Cena zł 2,80.

Autorem broszurki jest znany wszystkim radjosłuchaczom „kierownik" rannych ćwiczeń gimnastycznych. Na skutek licznych próśb zgodził się kpt. Dobrowolski na wydanie książeczki, zawierającej całkowity program gimnastyki radjowej. Jest on ułożony w ten sposób, by organizm

stopniowo i niepostrzeżenie wciągnął się do ruchu, nie męcząc się, ani nie nudząc.

Przy każdem ćwiczeniu jest podana liczba wskazująca, ile razy należy dane ćwiczenie wykonać. Ilustracje, dołączone do każdego ćwiczenia, ułatwiają szybkie i dokładne zorjentowanie się w nich.

Książkę kpt. W. Dobrowolskiego należy zalecić jak najszerszym warstwom społeczeństwa. ✱

Ralph Hoke i J. Plichta: TABLICE POGLĄDOWE — LEKKOATLETYKA. — Nakładem Głównej Księgarni Wojskowej w Warszawie. Cena zł 5,80.

Komplet składa się z czterech tablic:

I. Zmiana pałeczek, bieg przez płotki, skok wdal, format 125 × 78 cm.

II. Pchnięcie kulą, rzut oszczepem, rzut dyskiem, rzut młotem, format 125 × 78 cm.

III. Skok o tyczce, skok wzwyż, format 95 × 95 cm.

IV. Bieg ogólnie, start, bieg krótki, średni i długi, format 53 × 95 cm.

Tablice są wydane na mocnym, bezdrzewnym, nieżółknącym papierze.

Jest to jedyne w swoim rodzaju w świecie wydawnictwo, którego autorami są znakomici fachowcy sportu lekkoatletycznego: P. Ralph Hoke (U. S. A.) i Jan Plichta (Czechosłowacja) i posłużyć powinno wszystkim lekkoatletom tak początkującym jak i zaawansowanym, a także wszelkiego rodzaju nauczycielom i instruktorom lekkiej atletyki do jak najlepszego i szybkiego nauczania się prawidłowego nowoczesnego stylu, będącego zawsze główną i zasadniczą podstawą sportu. Zaznaczyć należy, że p. R. Hoke został zaangażowany przez niemiecki komitet olimpijski na głównego trenera drużyny lekko-atletycznej, przygotowującej się do występu na igrzyskach olimpijskich, które odbędą się w roku 1936 w Berlinie.

Tłumaczenia na język polski tekstu lub tablic dokonał znakomity fachowiec z tej dziedziny kpt. Józef Baran. ✱

SZERMIERKA — ŁUCZNICTWO — STRZELANIE. Tomik IV Bibljoteki Wychowania Fizycznego Kobiet pod redakcją: K. Muszałówny i doc. E. Reicherówny. Opracowały: Wiktorja Goryńska, Janina Dymecka, Janina Kurkowska - Spychajowa, Irena Lewandowska i W. Strzemińska - Sałażyna. Część lekarską opracowała dr. Zofja Franio. Z przedmową płk. dypl. W. Kilińskiego, Dyrektora Państwowego Urzędu W. F. i P. W. Wydawnictwo Głównej Księgarni Wojskowej w Warszawie. Str. 265 Cena zł 5,20.

Po pierwszych trzech tomach („Turystyka", „Uszkodzenia sportowe u kobiet" i „Narciarstwo") Bibljoteka Wychowania Fizycznego Kobiet publikuje obecnie tom czwarty.

Książka jest pierwszem i jedynem dotąd dziełem, obejmującem całokształt sportów bojowych, których wzajemne powiązania są dość bliskie, a cechy w pewnej mierze pokrewne.

Instruktorzy znajdą w książce tej cenny materjał dla celów nauczania, zawodnicy — znakomicie zgrupowane informacje i wskazówki odnośnie zawodów, odznak, organizacji i t. d. Każdy, kto interesuje się jakimkolwiek z tych trzech sportów, znajdzie w omawianem wydawnictwie wyczerpujące dane orjentacyjne i wszelkiego rodzaju wskazówki. ✱

Marjusz Zaruski: WŚRÓD WICHRÓW I FAL. Główna Księgarnia Wojskowa, Warszawa. Str. 114. Cena zł 9,60.

Książka poświęcona jest flocie sportowej. Są to bowiem wspomnienia znanego i zasłużonego jachtsmena polskiego gen. Marjusza Zaruskiego z długich włóczęg po bezdrożach morskich na małych żaglowcach pod polską banderą.

Jachting jest wśród sportów królewskim sportem, ma bowiem za przeciwnika żywioł, a w razie przegranej katastrofę. To nie odbijanie piłki rakietą, skok lub bieg, gdzie człowiek walczy jedynie z cyfrą; może przegrywać bezkarnie i poprawiać się znowu. Gdy maleńki jachcik żaglowy wpadnie w sztorm, a wicher i fale zdają się niepodzielnie nim władać, wtedy siły i inteligencja załogi mają pole do popisu, w którym chodzi o wysoką stawkę. I dlatego żaden sport nie da swym adeptom tyle hartu, siły i wytrzymałości, co jachting. ✱

Włodzimierz Długoszewski: WIOŚLARSTWO. Główna Księgarnia Wojskowa, Warszawa. Str. 399. Cena zł 6,80.

Autor zebrał w tem dziele całokształt wiadomości, tyczących się wioślarstwa, a zatem: o sprzęcie wioślarskim, o nauce wioślarstwa, o ruchu na drogach wodnych i przepisach porządkowych, o zachowaniu się w niebezpiecznych wypadkach, o treningu, o regatach, o turystyce wioślarskiej, wreszcie o historji wioślarstwa.

Najobszerniejsze rozdziały poświęcone są nauce wiosłowania oraz treningowi. ✱

M. Podhorska-Okołów: KAJAKIEM Z WARSZAWY. Główna Księgarnia Wojskowa, Warszawa. Str. 196. Cena wraz z mapą i rozkładem jazdy kolei, autobusów i statków zł 5,50.

Jest to książka niezwykła. Trudno bowiem sobie wyobrazić, by w książkę, która ma stanowić przewodnik i poradnik praktyczny dla turystów wodnych, można było wlać tyle poezji, zapału i zamiłowania włóczęgi oraz natury, przemówić językiem tak barwnym i plastycznym, jak to czyni autorka. Opis, uzupełniony świetnemi i z artystycznem podejściem wykonanemi fotografjami, robi wrażenie nieodparcie pociągające i wyrwie niejednego z zatęchłych i zakurzonych murów miast na rzeki i rzeczki, na błękitne jeziora, gdzie niema ustawicznego pośpiechu, rujnującego system nerwowy, gdzie odświeży krew cudownem powietrzem lasów, zapomni o codziennych trapiących troskach i obcując z naturą stanie się lepszy.

Przewodnik oparty jest na osobistem doświadczeniu autorki, która własnemi ramionami przemierzyła opisane rzeki, rzeczki i jeziora. Notowane więc przeszkody, czy udogodnienia, odległości czy opisy nabierają szczególnej wymowy prawdy.

Książka przeznaczona jest dla tych, którzy, związani z Warszawą, na krótkie tylko dni świąteczne mogą oderwać się od niej. Lecz ponieważ zasięg tej książki obejmuje krąg 200 km. wokół Warszawy, przeto tyczy się ta książka każdego turysty wodnego zamieszkałego w tem kole. Całość obejmuje 60 wycieczek jedno-, dwu-, trzy- i czterodniowych, licząc z ewt. dojazdem na miejsce opuszczenia kajaka na wodę i z drogą powrotną. ✱

Dr. Eugenjusz Brudnicki i Franciszek Sikora: SZKOLNICTWO POWSZECHNE NA TERENIE MIASTA CHORZOWA. Nakładem Magistratu m. Chorzowa. Skład główny Księgarnia W. Grzesiewskiego, Chorzów. Str. 88. Cena zł 1,75.

W momencie, kiedy ciągle słyszy się narzekania na ciężką sytuację, w jakiej znajduje się szkolnictwo powszechne (brak sal, etatów nauczycielskich i środków na pomoce naukowe) ukazała się sympatyczna książka w opracowaniu pp. dr. Brudnickiego, lekarza szkolnego i Fr. Sikory, kierownika szkoły p. t. „Szkolnictwo powszechne na terenie m. Chorzowa".

Cyfry i ilustracje, podane w tej książce, są naprawdę pocieszające. Miasto Chorzów, liczące ponad 100,000 mieszkańców, stworzyło bardzo korzystne warunki dla szkolnictwa powszechnego. Posiada bowiem dostateczną liczbę własnych gmachów szkolnych dla wszystkich 32 szkół powszechnych, nauka odbywa się wyłącznie do południa, wszystkie dzieci

pobierają naukę w warunkach dobrych, szkoły wyposażone są bogato w sprzęty i pomoce naukowe, dziatwa ma zapewnioną pomoc lekarską, korzysta z dożywiania, drużyn jordanowskich i kolonij letnich, a obciążenie jednego nauczyciela uczniami jest stosunkowo niewielkie, bo nie przekracza liczby 48.

Dzieje się to wszystko dzięki temu, że Magistrat m. Chorzowa nie uchyla się od ciężarów na rzecz szkolnictwa powszechnego, jak to niestety, inne gminy czynią. W budżecie miejskim szkolnictwo zajmuje poważną pozycję (przeszło 500.000 zł), ale pozycja ta zapewnia ciągły rozwój szkolnictwu powszechnemu. To też w okresie ciężkiego kryzysu, w jakim znajduje się szkolnictwo powszechne, wysiłki m. Chorzowa zwrócić winny na siebie szczególną uwagę. ✱

Zofja Nałkowska: GRANICA. Powieść. Gebethner i Wolff, Warszawa. Str. 389. Cena zł 9,—.

Twórczość powieściowa autorki „Ścian świata" została przed paru laty przerwana nagłym wybuchem pasji dramatycznej, która zrodziła dwa dramaty: „Dom kobiet" i „Dzień jego powrotu".

Powrót do powieści pozwala stwierdzić, że element dramatyczny wrósł głęboko w twórczość Nałkowskiej. „Granica" to ubrany w formę powieści dramat, stosujący się do wszystkich reguł klasycznych.

Wokół bohatera powieści, Zenona Ziembiewicza, zaciska się fatalna, w swych skutkach coraz groźniejsza siła, która popycha go do upadku. W młodości, jako student, zawiązuje, w środowisku drobnych ziemian i oficjalistów, romans z córką kucharki dworskiej, Justyną Bogutówną. Po ukończeniu studjów, objęciu poważnego stanowiska w rodzinnem mieście (karjerę skończył na stanowisku prezydenta miasta) i narzeczeństwie z Elżbietą Biecką, dawną swą koleżanką i uczenicą, spotyka znowu Justynę i romans „niechciany" potoczył się na nowo siłą rozpędu.

Kompozycja powieści pomyślana jest po mistrzowsku, nic nie wymyka się z pod jej świadomego tworzenia.

Czyny Ziembiewicza, czyny bohaterów wogóle, kierowane są jakąś fatalną siłą, nie tą z tragedji greckiej, lecz determinującym wpływem środowiska i warunków socjalnych. ✱

Nadesłane książki.

Otrzymaliśmy w ostatnich tygodniach następujące podręczniki szkolne, które są przeznaczone dla klas gimnazjalnych. Ograniczamy się do podania tytułów, objętości i cen.

Juljusz Balicki i Stanisław Maykowski — *Mówią wieki.* Część III. Trzeci rok nauki języka polskiego w gimnazjach. Wydawnictwo Zakładu Narodowego im. Ossolińskich, Lwów. Str. 416, rycin 105. Objaśnienia str. 47. Cena zł 2,80.

Stanisław Szober — *Nauka o języku.* Dla klasy pierwszej gimnazjalnej. Wyd. M. Arcta, Warszawa. Str. 70. To samo dla klasy trzeciej gimnazjalnej. Str. 71.

Joseph Conrad — *Książę Roman.* Opowieść. Lektura szkolna dla kl. III gimnazjalnej. Wyd. Dom Książki Polskiej, Warszawa. Str. 38.

W. Moszczeńska i H. Mrozowska — *Podręcznik do nauki historji* na trzecią klasę gimnazjalną. Wyd. Zakł. Narod. im. Ossolińskich, Lwów. Str. 312, rycin 130 + XI tablic. Cena zł 2,60

Bolesław Iwaszkiewicz — *Geometrja* dla III klasy gimnazjalnej. Wyd. Zakł. Narod. im. Ossolińskich, Lwów. Str. 160, rycin 113. Cena zł 1,20.

St. Bąkowski i Fr. Lorenz — *Fizyka*. Podręcznik na III klasę gimnazjalną. Wyd. Zakł. Narod. im. Ossolińskich, Lwów. Str. 226, rycin 176. Cena zł 1,50.

January i Tadeusz Kołodziejczykowie — *Botanika* dla klasy drugiej gimnazjalnej. Wyd. M. Arcta, Warszawa. Str. 188.

Jan Piprek — *Unser zweites deutsches Buch*. Podręcznik do nauki języka niemieckiego dla II klasy gimnazjalnej. Wyd. Zakł. Narod. im. Ossolińskich, Lwów. Str. 204, rycin 35. Cena zł 1,60.

Stanisław Skimina — *Elementa latina I*. Podręcznik do nauki języka łacińskiego dla I klasy gimnazjalnej. Wyd. Zakł. Narod. im. Ossolińskich, Lwów. Str. VI + 80. Cena zł 1,50.

M. Auerbach i K. Dąbrowski — *Disce latine*. Podręcznik do nauki łaciny dla I klasy gimnazjalnej. Wyd. Zakł. Narod. im. Ossolińskich, Lwów. Str. X + 98. Cena zł 1,50 To samo dla II klasy gimnazjalnej. Str. XII + 146. Cena zł 1,50.

∽ Rafał Malczewski — *Tatry i Podhale* (z cyklu: Cuda Polski). Str. 215.

∽ Paweł Szumilas — *Hanusine serce*. (Powieść). Str. 266.

∽ Władysław Orkan — *Listy ze wsi*. I str. 281, II str. 269.

∽ Józef Piłsudski — *Ulina mała* (Nr. 35 Biblj. Młodzieży „Polska i świat współczesny"). Str. 120.

Objaśnienie znaków:

∽ Redakcja oczekuje zgłoszenia Współpracowników-Recenzentów. Książkę (książki — najwyżej 3) wyślemy pod warunkiem, że otrzymamy ją — (je) zpowrotem w przeciągu 14 dni **razem** z oceną, w rozmiarach podanych przez nas.

Uwaga: Zasadniczo uwzględniamy w dziale bibljograficznym tylko te książki, które przesłano do redakcji. ✡

RADJO W SZKOLE.

(Recenzje i sprawozdania.)

Program ramowy Polskiego Radja obejmuje dwa rodzaje audycyj, które nas tutaj interesują: jedne — to audycje „dla szkół", drugie — „dla dzieci". Pierwsze odbywają się codziennie od godz. 8 — 8,10, oraz we wtorki od godz. 12,15 — 12,30 i piątki od 12,15 — 12,40. Poza tem w czwartki odbywają się koncerty szkolne od 12,15 — 13. Drugi rodzaj audycyj tj. „dla dzieci", widnieje w programie w następujące dni: w niedzielę o 16, poniedziałki o 18,30, środy o 16, czwartki o 16, piątki o 16,45 i soboty o 18. Zasadnicza różnica między temi dwoma rodzajami jest ta, że jedne są nadawane w czasie zajęć szkolnych, drugie po południu. Wprawdzie w treści audycyj są również różnice, jednak wydaje mi się, że nie są one istotne, bo wszystko jest dla dzieci: jedne audycje mają cele bardziej poznawcze, inne wychowawcze. Jeśli zaś chodzi o korzystanie z radja w szkole, to i tych popołudniowych audycyj mogą dzieci z wielkim pożytkiem słuchać zbiorowo w świetlicy. Dlatego też w niniejszym dziale będzie mowa o obydwu rodzajach audycyj — z tem jednak zastrzeżeniem, że każdorazowo będą omówione tylko audycje najbardziej typowe. Dzisiejsze sprawozdanie obejmie audycje poranne, jedną południową i jedną popołudniową.

Treść audycyj porannych jest różnorodna. Tak np. w dniu 12 października była pogadanka o Marji Konopnickiej i recytacja wyjątku z powieści o sierotce Marysi i krasnoludkach, 15 października dowiedziały się dzieci o babiem lecie, a 16 — o uniwersytetach w Polsce. Z tych trzech audycyj największą wartość dla dzieci posiadała pogadanka o babiem lecie. Uczniowie klasy IV słuchali opowiadania z tak wielkiem zainteresowaniem, że umieli później w klasie powtórzyć wszystkie najdrobniejsze szczegóły, z niemniejszem też zainteresowaniem słuchali tego nauczyciele. Pogadanka o Konopnickiej, jakkolwiek nie tak ciekawa, to jednak pożyteczna i dająca się łatwo powiązać z pracą szkolną. Po jej wysłuchaniu dzieci odszukały w swych czytankach wszystkie utwory Konopnickiej, odczytały je chętnie i poprosiły o portret poetki. Informacje o uniwersytetach, podane dość sucho, nie miały wartości dla dzieci młodszych a i starsze niewiele z tego skorzystały. Nasuwa to uwagę, że takie audycje, których mogą słuchać zarówno dzieci z klasy I jak i uczniowie wyższych klas gimnazjum, muszą być szczególnie umiejętnie opracowane. Zdawaćby się mogło, że niemożliwą rzeczą jest zainteresować tą samą pogadanką młodszych i dorastających oraz dorosłych, że zatem audycje poranne będą nudne raz dla tych, innym razem dla innych uczniów. Tymczasem pogadanka o pająćzku jest dowodem, że decyduje tutaj sposób podejścia do zagadnienia i zapewne wybór tematu.

Interesującą audycją południową była transmisja z warszawskiego ogrodu zoologicznego, nadana w dniu 11 października. Wyjaśnienia były udzielane na tle ryku lwów, głosu papug i innych zwierząt. Dzieci, zwłaszcza młodsze, słuchały chętnie, jednak nietyle ciekawych zresztą informacyj o życiu zwierząt, lecz przedewszystkiem odgłosów zwierzyńca. Być może, że przyczyną tego była forma opisowa pogadanki. Wiemy, że gdy pewne wiadomości podajemy dzieciom w postaci powiastki — zainteresowanie jest o wiele większe, aniżeli przy suchym opisie. Gdyby transmisja z ogrodu zoologicznego była opracowana w formie opowiadania np. o chłopcu, który zwiedza ogród, przeżywa emocje w związku z oglądaniem zwierząt itp. — zainteresowanie byłoby niewątpliwie silniejsze.

W dniu 16 października Poznań nadał opowiadanie p. t. „Mały Ibrahim z Algieru". Audycja ta, związana z programem geografji, miała postać dialogu i była urozmaicona oryginalną muzyką arabską. Materjał informacyjny o Algierze był naogół interesujący, wszystko jednak zepsuła „ciocia", która o małym Ibrahimie opowiadała: mówiła tak szybko, że trudno było dorosłemu uchwycić treść wyjaśnień, dla dzieci zaś było to niemożliwością. Nic też dziwnego, że na zapytanie, co się najwięcej podobało, uczniowie klasy VI odpowiedzieli, że muzyka, a o Algierze mało co umieli zareferować. Przykładem dobrego sposobu mówienia do dzieci mogą być audycje Starego Doktora, który nie śpieszy się, raz po raz urządza krótkie przerwy i mówi tak wyraźnie, że każde dziecko rozumie każde jego słowo. Polskie Radjo winno zwrócić na to zagadnienie szczególną uwagę, zwłaszcza jeżeli chodzi o audycje dla dzieci.

St. N. (T.)

UWAGI DYSKUSYJNE.

Kilka słów o pomocach naukowych. (Nr. 15/1935.)

Jakkolwiek w zasadzie dobry jest projekt kol. W. M. w sprawie wymiany pomocy naukowych, to jednak budzi on pewne zastrzeżenia i w praktyce, zdaje mi się, okaże się niemożliwy do wykonania.

Musimy zgodzić się z tem, że ani model, ani fotografja czy rysunek czegoś, nie wzbudzi w uczniu takich uczuć, nie wywoła takiego stanu zainteresowania, jak dany okaz w naturalnej swej wielkości. Jeżeli uda nam się dzieci zainteresować dzięki jakiejś „pomocy", to na skutek (jednak zawsze w takich wypadkach) słabego przeżycia, obraz ten zostaje zamazany w pamięci dziecka, aż wreszcie, po jakimś czasie, zupełnie zanika.

Całkiem inaczej jest z „pomocą" w naturalnej wielkości. Wtedy przy oglądaniu wyzwalają się przyjemne uczucia, dziecko silnie przeżywa, a jego wyobraźnia staje się niewyczerpanem źródłem pomysłów. „Pomoc" taka, widziana raz, długo zostaje zatrzymana w pamięci dziecka. To jest jasne, bo np. dzieci silniej zainteresują się kościołem Marjackim, widzianym w Krakowie aniżeli widzianym na obrazku; podobnie jest z Wawelem. Tak samo większy byłby entuzjazm u dzieci, gdyby zobaczyły np. Hynka lub Burzyńskiego ze swojemi balonami, albo Bajana na R. W. D. aniżeli przyglądając się ich podobiznom w gazecie. Dlatego, jeżeli tylko się da, starać się należy o niektóre pomoce naukowe w naturalnej wielkości, a nie wyrabiać minjaturki, gdyż wtedy wzbudza się u dzieci niepewność: „Czy to naprawdę istnieje i takie duże? Czy też ludzie w tem chodzą? Jak oni wyglądają naprawdę?" itd.

Takie oto pytania i wątpliwości nasuwają się wtedy dzieciom. Zupełnie inaczej dzieci zareagują na rzeczywisty strój góralski z Tatr lub Hucuła, więcej zainteresowania okażą dla kierpców, jeżeli któreś z dzieci ubierze się w nie i pokaże wszystkim, że w tem można chodzić, że to, o czem się mówi, nie jest wymysłem ale rzeczywistością. Sądzę, że jeżeliby chodziło o strój taki czy inny, o rozmaite wyroby z drzewa, ze skóry, tkaniny itd., to jest to możliwe do zrealizowania. Gorzej jest z budowlami, tu z konieczności, chcąc niechcąc, musimy się posługiwać modelem.

Teraz przypatrzmy się temu projektowi i z innej strony, a mianowicie z tej najbardziej drażliwej t. j. finansowej. Sądzę, że o tę „drobnostkę" wszystko się rozbije. Przecież wszystkie te pomoce będą kosztowały czasem nawet dosyć dużo, zwłaszcza wyroby artystyczne; do tego dojdzie opłata

pocztowa, a niestety, nie widzę źródła na pokrycie tych wydatków. Dzisiaj, kiedy szkoła jest zdana na łaskę samorządów, od których zresztą się nic nie otrzymuje, (pardon! dają u nas trochę węgla na zimę) i łata w rozmaity sposób swoje wydatki, nie sądzę, by w tym swoim skromnym budżecie, znalazła się pozycja na pomoce naukowe.

Koniecznością jest prenumerowanie pisemek dla dzieci, a to jest przecież poważny wydatek (kilkadziesiąt złotych), pokrywany z pensji nauczyciela. Jestem przekonany, że w dużej mierze do spopularyzowania tych regjonalizmów może się przyczynić wymiana korespondencji między szkołami, a wymiana pomocy naukowych będzie czekała na lepsze czasy, na odrodzenie materjalne szkoły powszechnej.

Igołomia (woj. kieleckie). St. Dendura.

*

Słusznie p. kolega Maćków proponuje rozwiązać zagadnienie pomocy naukowych. Do wymienionych przez p. kolegę wytworów poszczególnych regjonów dodam jeszcze naturalne osobliwości różnych krain np. nad morzem: muszle, niektóre rośliny i ciekawe okazy ze świata zwierzęcego, możliwe do przesłania.

Jak wielką rolę może odgrywać wymiana pomocy naukowych przy nauczaniu geografji lub przyrody, wie tylko ten, kto próbował zdobywać je i stosować na lekcjach dla lepszego opracowania poszczególnych tematów. Za najstosowniejszą uważam wymianę między szkołami z różnych stron Polski.

Ucząc geografji w kl. piątej, robię w ten sposób, że przerabiając o Pomorzu, jakiś czas przedtem, piszą dzieci list do jednej ze szkół powszechnych, np. w Pucku lub Gdyni, z prośbą, by przysłano nam potrzebne okazy, a wzamian wyślemy im kolekcję naszych ciekawostek. Nie przypuszczam, by jakaś szkoła mogła załatwić prośbę odmownie, lub zbyć ją milczeniem. Gorzej trochę wychodzi na tem szkoła druga, gdyż zainteresowania jej w danej chwili mogą być skierowane w stronę np. gór, gdy tymczasem Wileńszczyzna proponuje jej wzamian swoje osobliwości. Walorów wychowawczych powyższa wymiana ma bardzo dużo i wartości jej nikt nie zaprzeczy.

Osobiście zgadzam się z projektem p. kol. Maćkowa na otwarcie w *Przyjacielu Szkoły* rubryki „Wymiana pomocy naukowych". W rubryce tej, uważam, należy wymieniać tylko szkoły, mające do zbycia przedmioty, charakteryzujące ich regjon: wyszczególnianie pomocy zajęłoby zbyt dużo miejsca i byłoby może za drobiazgowe. Szkoła, interesująca się wymienionym w wykazie regjonem, napisałaby pod uwidocznionym

adresem, dowiedziałaby się potrzebnych jej szczegółów, oraz mogłaby umówić się co do warunków nabycia poszczególnych przedmiotów.

W obrębie naszego powiatu sprawa pomocy naukowych jest rozwiązana następująco: Szkoła w ośrodku powiatowym ma zorganizowaną na większą skalę pracownię pomocy naukowych. Spis wykonanych pomocy, z podaniem cen wysyła się co pewien czas do szkół w powiecie, które w miarę potrzeby i środków nabywają je.

Wymianę pomocy na obszarze całego kraju można zorganizować przez nawiązanie bliższego kontaktu ze szkołami w poszczególnych regjonach. *Przyjaciel Szkoły* może ułatwić i ożywić międzyszkolną wymianę pomocy naukowych przez umieszczanie wykazu szkół, chcących zbyć okazy swego regjonu lub nabyć z wyszczególnionego regjonu potrzebne przedmioty. Otwarcie rubryki „Wymiana pomocy naukowych" uważałbym za jeden jeszcze wspólny dorobek, który ożywiłby korespondencję międzyszkolną i przyczyniłby się do podniesienia poziomu pracy szkolnej o mały szczebel. Zatem daję głos za otwarciem w *Przyj. Szk.* rubryki pod tytułem „Wymiana pomocy naukowych".

Wilejka powiatowa (woj. wileńskie). W. Rodziewicz.

*

„Duch dziejów polskich a program nauki historji w szkole powsz.". (Nr. 16/1935.)

Materjał historyczny winien być omawiany z punktu widzenia potrzeb życia współczesnego i winien stać się podstawą do wprowadzenia w rozumienie teraźniejszości. (Zob. program.)

Czy wskazówki, zawarte w artykule: „Duch dziejów polskich a program nauki historji" — Nr. 16 *Przyjaciela Szkoły* — realizują powyższy postulat? Czy należy podchodzić do zagadnień: idea życia zbiorowego, naród i król, prawo i życie tak, jak autor wskazał w swych wywodach?

Przedewszystkiem nie można przeciwstawić absolutyzmowi XVIII wieku na zachodzie „rozwój swobód obywatelskich" u nas. To przecież w Polsce czasy najgrubszego egoizmu rodów magnackich. Przeciwnie, na każdym kroku należy podkreślać, że wolna elekcja i *liberum veto* to od samego początku symptomy wyraźne upadku Państwa i właśnie tego upadku należy między innemi doszukać się w wadliwej organizacji życia zbiorowego.

Także stosunku narodu do króla w okresie wolnych elekcyj nie można nazwać poprawnym, jak to autor sugeruje czytelnikom. Czy to można nazwać stosunkiem poprawnym, kiedy jedynie od

króla żądano przestrzegania prawa, w dodatku mocno przestarzałego, a szlachcie wolno było robić rokosze? „Prawo u nas było święte a dobrze odróżniano własność prywatną od publicznej" — właśnie, że było naodwrót, szlachta urządzała bezkarnie zajazdy, a komisja edukacyjna tylko z wielkim trudem ocaliła dobra pojezuickie przed zachłannością i chciwością.

Niebardzo zdrowy jest duch, który wieje z takiej nauki historji. Stan naszego życia zbiorowego w XVII i XVIII wieku, to nie wyprzedzenie reszty Europy, ale zacofanie o całe 200 lat w rozwoju życia państwowego. Bo, kiedy w całej Europie zapanował absolutyzm i militaryzm, nam nic innego nie pozostawało, jak pójść z konieczności jej śladem.

Idealizowanie stosunków społecznych i prawnych w Polsce przedrozbiorowej, czy naginanie faktów z tej dziedziny do celów swoistych uważam w szkole za szkodliwe, bo

1) dziecko wyrobi sobie fałszywy pogląd o naszej przeszłości,
2) trudno będzie dziecku zrozumieć teraźniejszość.

Życie zbiorowe w naszej przeszłości było wadliwe, popełnialiśmy błędy, za które później trzeba było srodze pokutować. Błędy te trzeba wytknąć, ażeby ich w przyszłości uniknąć. Starczy nam zaś dość pięknych i prawdziwych momentów w naszych dziejach, ażeby uwypuklić dobre strony życia zbiorowego np. tolerancja, unje, bohaterstwa zbiorowe.

Rydzyna (woj. poznańskie). Marjan Kapelczak.

*

Znaczenie przezroczy w nauczaniu i wychowaniu (Nr. 15/1935.)

Stosowanie przezroczy związane jest z dużemi trudnościami technicznemi. Ponadto trudno się podjąć wykonywania rysunków, zwłaszcza artystycznych, na szkle — bez dokładnego obycia fachowego z odpowiednim działem grafiki.

Zwężony zakres stosowania przezroczy, nakładem własnej pracy wykonywanych, należałoby rozszerzyć w inny sposób. Wycinki ilustracyj z gazet, obrazki z książek, dadzą się dokładnie powiększyć i uwidocznić zapomocą epidjaskopu, który jest bardziej wartościowy od lampy projekcyjnej. Liczne ilustracje z różnych dziedzin życia przedstawią się okazalej i wymowniej oczom dzieci. Ograniczenia techniczne, jakie stawia lampa projekcyjna, nie mają tu znaczenia.

Lublin. J. Czarnecki.

„Kultura szczerości". (Nr. 14/1935).

Temat ważny, a pomijany. Zajmę się sprawą osobistego stosunku dziecka do nauczyciela. Niektóre dziewczynki z biegiem lat coraz silniej wiążą się uczuciowo z osobą nauczyciela, niejednokrotnie durzą się w nim, uwielbiają go skrycie lub jawnie. Jest to wyraźny objaw płciowego dojrzewania dziewczęcia. Niejednokrotnie dziewczę umyślnie się ciśnie na nauczyciela podczas t. zw. „oblężenia" masowego. Naturalnie, w takich wypadkach nie należy stosować nagany: całkowite przemilczenie i neutralność wystarczą.

Natomiast należy umożliwić takim dziewczynkom wyżycie się w grach ruchowych. „Pan się nam tak podoba", a gdzieś cichutkie słowa: „Pan taki ładny!" — to znaki symptomatyczne niepożądanych fermentów, które należy delikatnemi środkami odprowadzać w innym kierunku.

Podobne sytuacje wymagają od nauczyciela szczególnie subtelnej postawy wychowawczej, gdyż każdy konflikt z dziewczynkami wywołać może u nich depresyjne przeżycia, nieraz silną nienawiść do wychowawcy.

Inny rodzaj skomplikowanych przeżyć powstaje u dziewczynek na tle ich osobistego kontaktu z nauczycielką. Trzeba wyznać prawdę, że zdarzają się częste wypadki złośliwego, ironicznego, sarkastycznego odnoszenia się nauczycielek, zwłaszcza starszych, do dziewczynek klas wyższych. Zjawisko to mocno razi, szczególnie w szkole średniej. Są to momenty najczęściej nieuchwytne, niemniej jednak wymagają zasadniczej przemiany. Każda ironja wychowawcy, rzucona w stronę dziecka, zapada w nie boleśnie.

Pamiętamy naszych niektórych „belfrów" i „belferki". Są to koszmary naszych wspomnień. Dziś twierdzimy, że nie powinni oni zajmować stanowisk wychowawczych. Takich ludzi należałoby obdarzyć jakąś samotną pracą fizyczną, bo każdy rodzaj pracy umysłowej wymaga styczności społecznych, do których oni nie są zdolni. Fakty pobicia nauczycieli, wybijanie szyb w ich mieszkaniu, notowane tak często w ubiegłych latach, świadczą wymownie o „postawie wychowawczej" naszych niektórych „belfrów", którzy nieumiejętnem postępowaniem wobec młodzieży prowokowali jej barbarzyńskie „występy".

Lublin. Józef Czarnecki.

✠ W następnym zeszycie umieścimy replikę p. M. na uwagi, dotyczące jego artykułu „Psychologja w szkole", a p. Mamczyc odpowie poraz drugi p. Cwenarowi w sprawie „Lekcyj geografji w nowym programie". Red.

Wydawca i redaktor odpow. Leonard Borkowski w Poznaniu. — Drukarnia Pedagogiczna w Poznaniu.